

Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]; Boger, Mai-Anh [Hrsg.]; Hopmann, Benedikt [Hrsg.]; Neumann, Phillip [Hrsg.]

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 279 S.



Quellenangabe/ Reference:

Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]; Boger, Mai-Anh [Hrsg.]; Hopmann, Benedikt [Hrsg.]; Neumann, Phillip [Hrsg.]: Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 279 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153837 - DOI: 10.25656/01:15383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153837>

<https://doi.org/10.25656/01:15383>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lütje-Klose / Boger / Hopmann / Neumann
Leistung inklusive?
Inklusion in der Leistungsgesellschaft
Band I

Birgit Lütje-Klose
Mai-Anh Boger
Benedikt Hopmann
Phillip Neumann
(Hrsg.)

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft

Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische
und professionsbezogene Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Universität Bielefeld, Bielefeld.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2159-9

Vorwort

Die 30. Jahrestagung der Integrations- bzw. Inklusionsforscher_innen (IFO) fand vom 17.-20. Februar 2016 mit dem Titel „Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft“ an der Universität Bielefeld statt. Die rege Teilnahme von mehr als 350 Teilnehmer_innen aus allen deutschsprachigen Ländern zeigt, dass das gewählte Thema einen „Nerv“ der aktuellen Inklusionsdiskussion trifft.

Neben dem inhaltlichen Fokus gab es ein Jubiläum zu feiern: Es war die 30. Tagung, auf der Forscher_innen aus dem deutschsprachigen Raum zusammenkamen, um sich mit Fragen von Integration bzw. Inklusion zu befassen. Seit der ersten Tagung 1987 in Frankfurt/Main hat sich die Konzeption deutlich verändert: Zunächst waren die Tagungen als ein Forum konzipiert, um sich auszutauschen und gemeinsam an Fragestellungen zur Integration, insbesondere an Begleitforschungen zu Integrationsprojekten, zu arbeiten, ohne sich für die grundsätzliche Zielrichtung – den Ausbau der Integration – rechtfertigen zu müssen. Später verschob sich der Schwerpunkt hin zur Präsentation und Diskussion von Forschungsbefunden. Der Anspruch, auch in den Dialog mit Entscheidungsträger_innen aus der Politik zu gehen und für die politische Durchsetzung von Integration bzw. Inklusion zu kämpfen, bestand jedoch weiterhin, wie der Titel des Tagungsbandes zur 20. Tagung im Jahr 2006 (Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog) exemplarisch zeigt. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem damit verbundenen Ausbau der Inklusionsforschung wandelte sich dieses Bild etwas: Die politischen Kämpfe wichen nun eher juristischen Fragen um die Durchsetzung dieses Rechts. Parallel zu diesen Entwicklungen wurde allerdings vielfach eine „Repolitisierung“ der IFO-Tagung angemahnt, da auf der politischen Ebene noch längst nicht alle „Hausaufgaben“ gemacht sind und z.B. die Paradoxie, Inklusion in einem mehrgliedrigen Schulsystem verwirklichen zu wollen, bisher geblieben ist.

Anlässlich des 30. Jubiläums der IFO-Tagung haben wir daher mit der Frage nach „Inklusion in der Leistungsgesellschaft“ ein politisches Thema ins Zentrum gestellt: Wie kann Inklusion, die die Anerkennung aller Mitglieder der Gesellschaft als gleichwertig voraussetzt, in einer Gesellschaft verwirklicht werden, die auf der meritokratischen Ideologie und somit vordergründig auf dem Leistungsprinzip fußt und dadurch Mitglieder der Gesellschaft je nachdem, in welchem Maße ihre Leistungen anerkannt werden, privilegiert oder (mehr oder weniger) exkludiert? Was kann Inklusion in einer Gesellschaft, die sich selbst als Leistungsgesellschaft definiert, überhaupt bedeuten, und, bezogen auf das 30. Jubiläum der Tagung: Was hat sich an den gesellschaftlichen Verhältnissen seit 1987 verändert? In welchem Verhältnis steht die Anerkennung von Vielfalt zur Anerkennung von Leistung? Was wird in unserer Gesellschaft als „Leistung“, als „Begabung“, als „Bildung“ anerkannt? Die Dokumentation der Tagungsbeiträge zu dieser Jubiläumstagung erfolgt aufgrund ihrer großen Zahl und hohen Qualität im Rahmen von zwei Tagungsbänden. Band I widmet sich grundsätzlichen Fragen aus menschenrechtlichen, sozialtheoretischen und professionsbezogenen Perspektiven. Band II bezieht sich auf den schulischen Inklusionsdiskurs und bearbeitet unterrichtliche, leistungsbewertungs- und schulentwicklungsbezogene Fragen inklusiven pädagogischen Handelns.

Wir bedanken uns bei allen beitragenden Kolleg_innen sowie bei dem großen Tagungsteam, ohne das die Umsetzung der Tagung ebenso wie die Gestaltung der Tagungsbände nicht möglich gewesen wäre. Insbesondere sind hier Angela Beck, Regina Mahnke und Friederike Weitz zu nennen, die neben der Gestaltung der Druckvorlage auch viele weitere Aufgaben übernommen haben. Ein besonderer Dank gebührt zudem der Laborschule und dem Oberstufenkolleg, die als mitveranstaltende Einrichtungen der Tagung nicht nur maßgebliche Tagungsbeiträge beigesteuert und ihre Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt haben, sondern den Tagungsteilnehmer_innen auch lebendige Einblicke in die Strukturen und Handlungspraxen inklusiver Schulen ermöglicht haben. Weiterhin danken wir der GEW NRW, dem Waxmann Verlag und der Andreas-Mohn-Stiftung für ihre großzügige Unterstützung.

Bielefeld, im Januar 2017

Mai-Anh Boger, Sandra Grüter, Benedikt Hopmann, Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Ines Schiermeyer-Reichl, Bettina Streese und Annette Textor

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
----------------------	---

*Birgit Lütje-Klose, Mai-Anh Boger, Benedikt Hopmann
und Phillip Neumann*

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Zur Einführung in Band I	11
---	----

1. Teil: Politische Einwürfe

Michael Wrase

Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN- Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland	17
---	----

Andreas Zick

Die Macht des Vorurteils oder: Menschenfeindliche Inklusionsvorstellungen	26
--	----

Ines Boban und Andreas Hinz

Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze	39
--	----

David Jahr

Der Ort der Inklusion in den politischen Grundorientierungen der modernen Demokratie – ein Diskussionsvorschlag	48
---	----

Jana Zehle

Marktwert oder individuelle Wertschätzung – der Capability Approach als Grundgedanke für den Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung im Kontext von Inklusion in der Schule	57
---	----

Florian Sander

System-Ebenen klären, Komplexitätsreduktion vermeiden – Voraussetzungen für einen inklusiven Leistungsbegriff aus systemtheoretischer Sicht	64
---	----

Walther Dreher

IFO und IFO	72
-------------------	----

2. Teil: Theoriezugänge

Ulrike Schildmann

Leistung in der Inklusiven Pädagogik – normalismustheoretisch reflektiert	83
--	----

Nadine Dziabel

Inklusion durch Interdependenz – Reziprozität als Bedingung von Inklusion?	91
---	----

Manfred Böge

Inklusion, Kapitalismuskritik und die Idee sozialer Freiheit – Überlegungen im Anschluss an Axel Honneth	100
---	-----

Robert Schneider

Menschenbild als Orientierung – Demokratie, Gerechtigkeit und Leistung im Kontext schulischer Inklusion	109
--	-----

Malin Butschkau

Autonomie und Befähigung – Inklusionsziele oder Barrieren der Leistungsgesellschaft	118
--	-----

Sven Bärmig

Behindertenpädagogik und kritische Theorie	127
--	-----

Martina Kaack

Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses	139
--	-----

3. Teil: Professionsbezogene Perspektiven: Pädagogische Settings und Übergänge (multi-)professionell gestalten

Helen Knauf

Bildungsdokumentation zwischen Gemeinschaft und Individualisierung	151
--	-----

Katrin Velten

HandlungsSpielRäume – Partizipation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus Perspektive von Kindern	159
---	-----

Irmtraud Schnell und Christina Huf

Übergangsentscheidungen von Viertklässler_innen im Kontext des Schulversuchs ‚PRIMUS‘	168
---	-----

Magdalena Hartmann und Michael Lichtblau

Keine Inklusion ohne Kooperation. Kooperative Gestaltung des Übergangs von Familienzentren und Schulen der Stadt Hannover im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes	178
--	-----

Barbara Koch

Inklusive Berufsorientierung – Anforderungen an die schulische Gestaltung und Forschungsdesiderate	187
--	-----

Bettina Bretländer

Schulsozialarbeit, Jugendhilfe in der Schule, Jugendsozialarbeit, sozialpädagogische Unterstützung in Schulen – oder wie auch immer das Kind genannt wird, es sollte mitspielen (dürfen)	195
--	-----

Bastian Kornau und Stephan Ullrich

Wi(e)der die Erwartung – Zum Projekt Inklusive Beratung und Begleitung	203
--	-----

4. Teil: Professionsbezogene Perspektiven: Lehrer_innenbildung

Jörg Mußmann und Ewald Feyerer

Inklusion studieren – Problemstellungen in den neuen Curricula
zur inklusiven Pädagogik in den Lehramtsstudien in Österreich 213

Brigitte Kottmann

„Also ich hab‘ mir immer gewünscht im GU tätig zu sein!“ –
Ergebnisse der Absolventenbefragung des Studiengangs
Integrierte Sonderpädagogik in Bielefeld 224

Svenja Jaster

Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln:
Die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion 233

Marcel Veber und David Rott

Leistungsbewertung als Herausforderung in der
ersten Phase einer inklusiven Lehrer_innenbildung 240

Saskia Erbring

Sprachliche Konstruktionen von Leistung –
Ableitung von Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung
von Lehrkräften am Beispiel einer Fallvignette 248

René Schroeder

Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen
im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion 255

Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer und Alice Junge

Entwicklung diversitätssensibler Hochschulen:
Theoretische und empirische Zugänge 265

Autor_innen 275

*Birgit Lütje-Klose, Mai-Anh Boger, Benedikt Hopmann
und Phillip Neumann*

Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Zur Einführung in Band I

Eine der zentralen Fragen inklusiven Handelns in der Pädagogik bezieht sich darauf, *wie* sich Inklusion in einer – vermeintlich oder tatsächlich – leistungsorientierten Gesellschaftsstruktur denken lässt: Was kann Inklusion in der Leistungsgesellschaft bedeuten? In welchem Verhältnis steht die Anerkennung von Vielfalt zur Anerkennung von Leistung? Was wird in unserer Gesellschaft als ‚Leistung‘, als ‚Begabung‘, als ‚Bildung‘ anerkannt? Wie kann die Transformation des Bildungssystems angesichts der Inklusionsanforderung gelingen?

Mit diesen Fragen verbinden sich zahlreiche Ambivalenzen und Dilemmata pädagogischen Handelns, die in diesem ersten Band *Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* bearbeitet werden: etwa die Antinomie von Fördern und Bewerten, die Herausforderung, Inklusion in exklusiven Systemen zu denken, die Differenz von Inklusion und Exklusionsverwaltung oder die unterschiedliche Bewertung von pluralistischen Lebensentwürfen und Handlungspraktiken. Während sich diese Liste weiter fortführen ließe, drängt sich am Horizont die entscheidende Frage auf: Nicht *wie*, sondern *ob* Inklusion und insbesondere inklusives pädagogisches Handeln angesichts dieser leistungsbezogenen Verhältnisse überhaupt denkbar ist (Hazibar & Mecheril, 2013).

Während der erste Teil des Tagungstitels *Leistung inklusive?* noch mit einem Fragezeichen versehen ist und einer pessimistischen Gesellschaftsdiagnose zu folgen scheint, positioniert sich der zweite Teil *Inklusion in der Leistungsgesellschaft* deutlich progressiver und mit einem Geltungsanspruch versehen. Nicht zuletzt die vielschichtigen Beiträge dieses Bandes lassen sich als Versuch deuten, den Inklusionsbegriff und damit verbundenes (pädagogisches) Handeln angesichts gesellschaftlicher Leistungsprogrammatiken positiv und wirkmächtig zu bestimmen, sich dieser Aufgabe zu stellen und sie mitzugestalten. Im Diskurs werden Begriffe, Ideologien, Systematisierungen und Handlungsansätze aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet, die sich in der

Gliederung dieses Bandes widerspiegeln: Er versammelt politische Einwürfe (1. Teil), Theoriezugänge (2. Teil) und professionsbezogene Perspektiven, die sowohl auf die (multi-)professionelle Gestaltung pädagogischer Settings und Übergänge als auch auf Lehrer_innenbildung gerichtet sind (3. und 4. Teil).

1. Teil: Politische Einwürfe

Die Beiträge im ersten Teil des Bandes *Politische Einwürfe* befassen sich auf unterschiedliche Weise mit der grundlegenden Frage, wie das Recht auf Inklusion in einem kapitalistischen System zu denken ist und an welchen politischen Orten es verhandelt oder verortet wird. Dabei wird beleuchtet, wie der Inklusionsdiskurs in Anbetracht dieser politischen Ausgangslage sowohl auf rechtlicher Ebene als auch im Diskurs unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilgruppen geführt wird. Der einleitende Beitrag von Michael Wrase geht aus juristischer Perspektive der Frage nach, „was die UN-Behindertenrechtskonvention vom Schulsystem verlangt“ und inwiefern eine „menschenrechtliche Pflicht zur Transformation“ besteht. Der Konflikt- und Gewaltforscher Andreas Zick diskutiert „die Macht des Vorurteils“ und zeigt angesichts einer beeindruckenden Datenlage die Probleme zunehmender gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf, die in einem Widerspruch zur Inklusionsanforderung steht. In den folgenden Beiträgen von Andreas Hinz, Ines Boban und David Jahr wird beleuchtet, inwieweit sich Inklusion als Widerspruch zu neoliberalen Rhetoriken von der Nützlichkeit und Nutzbarmachung von Diversität versteht oder selbst längst bereits neoliberal vereinnahmt ist. Jana Zehle, Florian Sander und Walther Dreher beschäftigen sich aus unterschiedlichen Theorieperspektiven mit der Frage, wie ein inklusiver Leistungsbegriff gedacht und begründet werden kann.

2. Teil: Theoriezugänge

Im zweiten Kapitel werden Theoriezugänge des Inklusionsdiskurses vorgestellt, die deutlich machen, dass die Theoriebildung zu Inklusion weit von einer gelegentlich postulierten Stagnation entfernt ist. Die Beiträge argumentieren dabei aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven:

Diskursanalytische Verfahren in der Nachfolge Foucaults, insbesondere normalismus-kritische Ansätze (Ulrike Schildmann); Intersektionalitäts- und interdependenztheoretische Zugänge, insbesondere solche, die sich auf die neueren Arbeiten zu Ableismus aus den Disability Studies beziehen (Nadine Dziabel); Gerechtigkeits- und Anerkennungstheoretische Zugänge: Vom

Capabilities Approach als philosophische Grundlage der Menschenrechtskonzeptionen über Honneth bis hin zum Fraser-Streit (Manfred Böge, Robert Schneider); Systemtheoretische Überlegungen, die eine gesellschaftskritische Perspektive auf Exklusionen in inklusiven Systemen werfen (Martina Kaack); Anschlüsse an Kritische Theorie und Kritische Erziehungswissenschaft und andere post-/neo-marxistische Zugänge (Sven Bärmig, Malin Butschkau).

Diese Vielzahl an Zugängen zeigt einerseits, dass der Gegenstand ‚Inklusion‘ aus diversen und häufig inkomensurablen Blickwinkeln definiert und durchdacht wird. Andererseits vereint all diese Zugangsweisen, dass sie auf einen Inklusionsbegriff ausgelegt sind, der sich nicht auf Behinderung reduziert, sondern sich der Herausforderung der Beschreibung verschiedenster Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsverhältnisse stellt. Darüber hinaus zeigen sich insbesondere die poststrukturalistisch, zeichentheoretisch und eher materialistisch zugewandten Ansätze sensibel für das Verwobensein von Herrschaftsverhältnissen.

3. Teil: Professionsbezogene Perspektiven: Pädagogische Settings und Übergänge (multi-)professionell gestalten

Die im dritten Kapitel *Professionsbezogene Perspektiven: Pädagogische Settings und Übergänge (multi-)professionell gestalten* zusammengefassten Beiträge fokussieren konkrete pädagogische Settings und betonen die Berücksichtigung von (partizipativer) Adressat_innen-Forschung. Der institutionsbezogene Blick auf Übergänge (Helen Knauf, Katrin Velten, Irmtraud Schnell, Christina Huf, Magdalena Hartmann und Michael Lichtblau) sowie die professionsbezogene Thematisierung von Multiprofessionalität erweitern und schärfen insofern eine inklusive Perspektive. Dabei sind professionsspezifische Aufgaben und Zugänge in Bezug auf überschneidende Adressat_innen immer wieder Streitthema bei der Klärung von Rollen und Aufgaben. Dies verweist auf die Bedeutung der Rekonstruktion der Rollen aber auch der subjektiven Theorien beteiligter Akteur_innen in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern (Barbara Koch, Bettina Bretländer, Bastian Kornau und Stephan Ullrich).

4. Teil: Professionsbezogene Perspektiven: Lehrer_innenbildung

Eines der in der Debatte um Inklusion zentral diskutierten Funktionssysteme der Gesellschaft ist das Bildungssystem und insbesondere das Schulsystem, in dem die Widersprüchlichkeiten von Forderungen nach Inklusion, Teilhabe

und Wertschätzung einerseits und einer nach Leistung selektierenden Gesellschaft andererseits besonders salient werden (vgl. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung, Schulentwicklung). Im vierten Kapitel dieses Bandes *Professionsbezogene Perspektiven: Lehrer_innenbildung* werden daran anschließend alle Beiträge zusammengefasst, die die Ausbildung von Lehrer_innen unter folgenden Fragestellungen thematisieren: Wie können Lehrkräfte als zentrale Akteur_innen für professionelles Handeln in einem widersprüchlichen System ausgebildet werden (Jörg Mußmann, Ewald Feyerer, Brigitte Kottmann, Svenja Jaster)? Welche Antinomien produziert die Lehrer_innenbildung (Marcel Veber, David Rott) vor dem Hintergrund normalistischer Vorstellungen (René Schroeder) selbst? Und wie ist es um die Hochschule als ausbildende Institution mit Fokus auf Inklusion bestellt (Saskia Erbring, Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer, Alice Junge)? Diese zentralen Fragen nehmen im Diskurs um Inklusion und dementsprechend auch auf der Integrations-/Inklusionsforscher_innentagung einen großen Raum ein. Kapitel IV versammelt diesem Desiderat folgend verschiedene Perspektiven auf Lehrer_innenbildung.

Ausblick

Alle hier in diesem Band vertretenen Beiträge können als Positionierung dafür gelesen werden, dass Inklusion und insbesondere inklusives pädagogisches Handeln angesichts vorherrschender leistungsbezogener Verhältnisse denkbar und möglich ist. Allerdings weisen die Beiträge auch darauf hin, dass die theoretische Auseinandersetzung über den Inklusionsbegriff und die Verortung und Beschreibung von pädagogischer Professionalität insbesondere angesichts aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse nicht nur wichtiger denn je zu sein scheinen, sondern dass eine abschließende Bearbeitung längst nicht in Sicht ist und daher weitergehende Fachdebatten innerhalb der inklusionspädagogischen *Community* und darüber hinaus verlangt.

Literatur

Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 13.01.2017. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>

1. Teil: Politische Einwürfe

Michael Wrase

Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland

Nach Art. 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (UN-Behindertenrechtskonvention [im Folgenden: BRK]) sind die Vertragsstaaten verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Die Bundesrepublik hat die BRK durch Gesetz vom 21. Dezember 2008 ratifiziert (BGBl. II 2008, 1419) und ist damit völkerrechtlich daran gebunden. Aufgrund des von Bundestag und Bundesrat verabschiedeten Zustimmungsgesetzes gilt die BRK zugleich seit März 2009 innerstaatlich im Rang einfachen Bundesrechts. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass die Gesetzgebungskompetenz für das nunmehr reformbedürftige Schulrecht bei den Bundesländern liegt (Siehr & Wrase 2014, 161; v. Bernstorff 2011, 204 f).

1 Das Recht auf inklusive Schulbildung nach der BRK

Art. 24 der Konvention statuiert ein Recht von Menschen mit Behinderungen auf diskriminierungsfreien Zugang zu einem inklusiven Schulsystem. Menschen dürfen gemäß Art. 24 Abs. 2 BRK „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (lit. a); sie haben vielmehr ein Recht auf „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (lit. b).

Allerdings verwendet die amtliche deutsche Übersetzung, die neben der englischen und französischen Vertragsfassung Grundlage des Zustimmungsgesetzes war, die Begriffe „integrativ“ bzw. „Integration“ und enthält den Begriff der „Inklusion“ nicht. Dagegen spricht die ursprüngliche englische Fassung der Konvention von „*inclusive education*“ (Art. 24 Abs. 1 Satz 2, Abs. 2 lit. b) bzw. „*inclusion*“ (Abs. 2 lit. e). Nach Art. 50 BRK ist der Wortlaut der deutschen Fassung nicht ‚authentisch‘ und danach völkerrechtlich nicht ver-

bindlich. Entsprechend wird in der juristischen Literatur nahezu einhellig davon ausgegangen, dass der BRK ungeachtet des Wortlauts der deutschen amtlichen Übersetzung das Konzept der ‚Inklusion‘ zugrunde liegt (Poscher et al. 2008, 26 ff u.a.).

Der Begriff ‚Inklusion‘ ist in der Soziologie prominent von der Systemtheorie aufgenommen worden und bezeichnet dort die Einbindung von Individuen in soziale Systeme. Gegenbegriff ist die ‚Exklusion‘ (Ausschließung). In der pädagogischen Literatur ist die Verwendung des Begriffs zwar nicht einheitlich, über die wesentliche Zielrichtung des Konzepts besteht aber Einigkeit. Gegenüber der ‚Integration‘, dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, betont das Konzept der ‚Inklusion‘ die Notwendigkeit der strukturellen Anpassung des Schulsystems an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft. ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ sind daher nicht als Gegensätze zu begreifen; vielmehr beinhaltet Inklusion eine Weiterentwicklung der Integrationspädagogik und versucht, erkannte Probleme und Defizite zu vermeiden (ausf. Hinz 2002).

Mit dem Recht auf Inklusion ist notwendigerweise eine „systemische Veränderung im Schulwesen“ verbunden (Poscher et al. 2008, 24f). Der Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung soll weitgehend gemeinsam, d.h. im selben Klassenraum und unter Beteiligung aller Schüler stattfinden. Zugleich sind Vorkehrungen dafür zu treffen, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung die individuell „notwendige Unterstützung“ erhalten, „um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Art. 24 Abs. 2 lit. d BRK; engl.: *facilitate their effective education*). Hierfür müssen „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“, und zwar „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion“ (Art. 24 Abs. 2 lit. e BRK: *consistent with the goal of full inclusion*).

2 Hindernisse auf dem Weg zur Umsetzung in den Bundesländern

Die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung stellt das deutsche Schulsystem vor große organisatorische, personelle und finanzielle Herausforderungen. Zuständig sind die Bundesländer. Hier zeigen sich im Bundesvergleich deutliche Unterschiede. Während einige ‚Vorreiter‘ des gemeinsamen Unterrichts wie Schleswig-Holstein und Bremen den Anteil der integrierten Schüler_innen deutlich erhöht und zugleich den Förderschulanteil abgebaut haben, ergibt sich in den anderen Bundesländern eine scheinbar paradoxe Situation: Die Zahl der integrativ beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt, während der Anteil der an Förderschulen

unterrichteten Schüler_innen entweder nur geringfügig abnimmt, stagniert oder sogar ebenfalls zunimmt (vgl. Malecki 2013, 359). Diese Entwicklung ist darauf zurückzuführen, dass sich der Anteil der als ‚sonderpädagogisch förderungsbedürftig‘ eingestuften Schüler_innen in den vergangenen Jahren insgesamt gesehen deutlich erhöht hat (zus. Bertelsmann-Stiftung 2014)¹. Mit Recht geht der Datenreport ‚Inklusion‘ der Bertelsmann-Stiftung (2014, 18) vor diesem Hintergrund davon aus, dass von einem wirklichen Trend zugunsten der Inklusion erst gesprochen werden kann, wenn bei steigendem Anteil der an Regelschulen sonderpädagogisch geförderten Kinder – „Integrationsquote“ – zugleich die Quote der Schüler_innen an Sonder- und Förderschulen – „Exklusionsquote“ – sinkt. Das ist aber bislang nur in einigen wenigen norddeutschen Bundesländern der Fall. Trotz gewisser Fortschritte kann von einer flächendeckenden Umsetzung des Rechts auf inklusive Schulbildung in Deutschland (noch) keine Rede sein. Und dies, obwohl die Verpflichtung aus Art. 24 BRK mittlerweile seit über fünf Jahren besteht.

Die Hindernisse auf dem Weg zur Inklusion können hier nicht im Einzelnen dargestellt werden (ausf. Powell 2011). Man muss sich jedoch in Erinnerung rufen, dass die Sonderschule als Bestandteil des gegliederten Schulsystems in Deutschland tief verwurzelt ist. So haben sich institutionelle Pfadabhängigkeiten und gesellschaftliche wie professionspolitische Beharrungskräfte entwickelt, die heute nur schwer zu überwinden sind (vgl. Blanck et al. 2013; Powell & Pfahl 2012). Dies bildet den gesellschaftspolitischen Hintergrund, auf den die neuen Verpflichtungen der BRK treffen.

3 Die Zuweisung an die Förderschule als Diskriminierung

Das in Art. 24 Abs. 1, 2 BRK verankerte Recht von Menschen mit Behinderungen auf Zugang zu einem „inkluisiven, hochwertigen“ Unterricht an den „allgemeinen Grund- und weiterführenden Schulen“ stellt, wie die wortlautgestützte, entstehungsgeschichtliche und systematische Analyse der Konvention ergibt, eine Konkretisierung des Diskriminierungsverbots in Art. 5 Abs. 2 BRK dar (ausf. Siehr & Wrase 2014, 171f). Bewusst wird in der authentischen englischen Fassung der Begriff *inclusion* als Gegenbegriff zu *exclusion*, deutsch: Ausschließung, verwendet, die gemäß Art. 2 BRK eine „Diskri-

¹ Ein wesentlicher Grund hierfür dürfte sein, dass sich die Schulen durch die förmliche Anerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einzelner Schüler zusätzliche Ressourcen wie Lehrerstunden oder die Zuweisung ambulanter sonderpädagogischer Unterstützung sichern können. Daher wird bei immer mehr Schüler_innen ein Förderbedarf, besonders in den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung, offiziell diagnostiziert (vgl. Malecki 2013, 359).

minierung aufgrund von Behinderung“ begründet. Das Recht von Kindern mit Behinderungen auf Zugang zum allgemeinen Schulsystem und ihr Anspruch auf einen inklusiven hochwertigen Unterricht folgt demnach nicht nur einem sozialrechtlichen, sondern primär einem diskriminierungsrechtlichen Ansatz. Dass der Begriff des „allgemeinen Bildungssystems“ (im englischen Originaltext: *general education system*) in Art. 24 BRK als ein Gegenbegriff zu gesonderten Bildungseinrichtungen (im Sinne von *special education*) gebraucht wird, ergibt sich unzweifelhaft aus dem nach Art. 31 Abs. 1 der Wiener Vertragsrechtskonvention maßgeblichen gewöhnlichen Wortgebrauch ‚im Lichte‘ des Zieles und Zweckes von Art. 24 BRK, nämlich der inklusiven Beschulung. Wäre der Begriff ‚allgemein‘ hier etwa nur im Sinne von ‚allgemeinbildend‘ zu verstehen, wie manchmal behauptet wird, so würde auch die Verwendung des Begriffes in Art. 24 Abs. 2 lit. d BRK keinen Sinn machen. Die Separation von Kindern mit Behinderung und ihre Zuweisung an eine besondere, von den allgemeinen, d.h. für alle Schüler_innen, vorgesehenen Schulen getrennte Fördereinrichtung, stellt vielmehr *prima facie* eine Diskriminierung im Sinne der Konventionsrechte dar, an deren ausnahmsweise Rechtfertigung hohe Anforderungen zu stellen sind (ausf. Siehr & Wrase, 2014, 172ff; siehe auch Riedel, 2010, 15ff; Degener, 2012, 411ff).

Die inklusive Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen muss nach Art. 24 BRK zum Regelfall werden; Sonder- und Förderschulen müssen schrittweise geschlossen werden. Hierüber besteht in der rechtswissenschaftlichen Literatur weitgehende Einigkeit.²

In allen Bundesländern ist verfahrensrechtlich sicherzustellen, dass das Recht der Schulkinder mit Behinderung auf Zugang zu den Regelschulen effektiv angewendet wird. Ein solches Recht ergibt sich im Übrigen nicht nur aus der BRK, sondern auch aus Art. 3 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes. Zwar hatte

² Umstritten ist lediglich die Frage, ob es mit der BRK vereinbar ist, sozusagen einen Restbestand an gesonderten Fördereinrichtungen aufrecht zu erhalten. So gelangen Poscher et al. (2008, 27 f.) unter Bezugnahme auf eine kurze Erwähnung in einem UN-Handbuch für Parlamentarier zu der Ansicht, dass lediglich die Inklusion von 80 bis 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen durch die BRK bezweckt sei. Dagegen spricht jedoch, dass in den Verhandlungen zur BRK absichtlich vermieden wurde, eine statistische Grenze festzulegen (vgl. Degener, 2009, 215). Bei dem von Poscher et al. in Bezug genommene UN-Dokument handelt es sich zweifelsfrei auch nicht um *travaux préparatoires* im Sinne eines zulässigen ergänzenden Auslegungsmittels im Sinne des Art. 32 des Wiener Vertragsrechtsübereinkommens (dazu etwa Dörr, 2012, Rn. 12). Vielmehr orientiert sich Art. 24 BRK ausdrücklich am Ziel der möglichst „vollständigen Inklusion“. In jedem Einzelfall ist daher zu prüfen, ob alle vertretbaren und mit zumutbarem Aufwand realisierbaren Möglichkeiten für eine inklusive Beschulung des behinderten Kindes ausgeschöpft worden sind (ausf. Riedel 2010, 22 ff.).

das Bundesverfassungsgericht noch in seinem Sonderschul-Beschluss aus dem Jahr 1997 (BVerfGE 96, 288) die Sonderschulzuweisung unter Verweis auf die dort geleistete sonderpädagogische Förderung der Kinder als nicht diskriminierend angesehen. Diese Rechtsprechung ist allerdings nach Inkrafttreten der BRK, die nunmehr bei der Auslegung des Verfassungsrechts zu berücksichtigen ist (BVerfGE 128, 282, 306), sowie vor dem Hintergrund der bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse über die negativen Effekte der Sonderbeschulung nicht mehr aufrecht zu erhalten (ausf. Siehr & Wrase 2014, 175ff).

4 Das sogenannte „Elternwahlrecht“

Hingegen wird in einer im Januar 2016 veröffentlichten gemeinsamen Stellungnahme von Bund und Ländern zu dem Entwurf eines ‚*General Comment on Article 24 CRPD*‘ des zuständigen UN-Fachausschusses die Auffassung vertreten, dass Sonder- und Förderschulen auf der Grundlage eines Wahlrechts der Eltern mit Art. 24 BRK vereinbar seien: Das Bildungssystem in Deutschland sei auf dem „natürlichen Recht der Eltern“ aufgebaut, über die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu entscheiden. Dieses Recht sei in Art. 6 Abs. 2 GG verankert. Ein Bildungssystem, das es Eltern erlaube, zwischen der inklusiven Beschulung an allgemeinen Schulen und der Sonderbeschulung ihres Kindes zu wählen, stehe daher mit dem Verfassungsrecht ebenso wie mit dem Völkerrecht im Einklang (BMAS 2016).

Dabei wird allerdings übersehen, dass Art. 24 BRK *bewusst* kein Wahlrecht der Eltern zwischen einer inklusiven oder segregierten Beschulung vorsieht, sondern die Vertragsstaaten unmissverständlich und uneingeschränkt dazu verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten (vgl. Degener 2009, 214f). Wie dargelegt, beruht diese Verpflichtung auf der Überzeugung, dass eine gesonderte Beschulung von Kindern wegen ihrer Behinderung eine Diskriminierung darstellt. Folglich geht Art. 24 BRK davon aus, dass die inklusive Beschulung unter den festgelegten Bedingungen dem Kindeswohl am besten entspricht (so auch Brosius-Gersdorf 2013, Rn. 66). Die Vertragsstaaten müssen die notwendigen Bedingungen für eine „hochwertige inklusive Bildung“ (*quality education*) an den allgemeinen Schulen gewährleisten. Für ein Elternwahlrecht ist regelmäßig kein Raum.

Diese an dem Wortlaut des Art. 24 Abs. 1 und 2 BRK in Übereinstimmung mit dessen Sinn und Zweck orientierte Auslegung wird durch die Entstehungsgeschichte und die *travaux préparatoires* im Sinne von Art. 31 und Art. 32 des Wiener Vertragsrechtsübereinkommens bestätigt (zur Bedeutung der Auslegungsmethoden siehe Gardiner 2012; Dörr 2012). So sah der ur-

sprüngliche Entwurf zum Konventionstext der BRK in dessen Art. 17 (jetzt Atrikel 24 BRK) ausdrücklich das Recht vor, wonach alle Menschen mit Behinderung „*can choose inclusive and accessible education in their own community*“. Die Vertragsstaaten sollten das Recht haben, eine „*free and informed choice between general and special systems*“ zuzulassen, was auf der anderen Seite allerdings nicht die Pflicht einschränken sollte, „*to continue to strive to meet the needs of students with disabilities in the general education system*“ (UN Working Group 2005-06). Diese Lösung, nämlich die Einführung eines Wahlrechts zwischen allgemeiner und besonderer Beschulung bei gleichzeitiger Favorisierung inklusiver Bildungsangebote, wie sie nun auch in der deutschen Stellungnahme wieder gefordert wird, wurde während der Verhandlungen zugunsten der uneingeschränkten Verpflichtung auf ein inklusives Bildungsangebot aufgegeben. Sie ist mit Art. 24 BRK und seiner nunmehr gültigen Fassung unvereinbar.

5 Das Recht auf hochwertige Förderung an der allgemeinen Schule

Zur Gewährleistung eines inklusiven hochwertigen Schulunterrichts ist sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen an den allgemeinen Schulen die notwendige sonderpädagogische Unterstützung und Förderung erhalten. Entsprechende Rechte und Gewährleistungen sind in Art. 24 Abs. 2 lit. c bis e BRK ausdrücklich normiert. Es muss daher ein dem Förderangebot an den Sonder- und Förderschulen gleichwertiges („äquivalentes“) Angebot sicher gestellt sein (so bereits Füssel & Kretschmann 1993, 47). So ist in den sogenannten „Integrationsklassen“, in die bis zu fünf Kinder mit Förderbedarf aufgenommen werden, die durchgängige Betreuung durch zwei Lehrkräfte im Sinne eines *co-teaching* anzustreben. Auch in Fällen der „Einzelintegration“ hat das betroffene Schulkind zumindest Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung entsprechend der Anzahl an Lehrerstunden, die es an der Förderschule erhalten hätte (ausf. zu den verschiedenen Organisationsformen und den jeweiligen Anforderungen Wrase 2014). Es müssen zudem „angemessene Vorkehrungen“ (*reasonable accomodation*) für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes getroffen werden, d.h. „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen“ (Art. 2 BRK). Dies kann, je nach Art und Schwere der Behinderung von der Schaffung eines barrierefreien Zugangs zum Klassenraum, etwa durch Einbau eines Treppenlifts, über die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien in Blindenschrift bis zum Anspruch auf individuelle Unterstützung durch Schul- und Integrationshelfer reichen.

Da auch die Unterlassung „angemessener Vorkehrungen“ eine Verletzung des Diskriminierungsverbots nach Art. 24 BRK darstellen kann, können die notwendigen Transformationskosten, die mit der Umstellung des segregierten auf ein inklusives Schulsystem verbunden sind – wie etwa die Fortbildung der Lehrkräfte, schulorganisatorische und bauliche Maßnahmen –, nicht pauschal gegen den Anspruch des einzelnen Kindes auf inklusive Beschulung ins Feld geführt werden. Dies ergibt sich daraus, dass Art. 24 BRK, wie dargelegt, eine Konkretisierung des Diskriminierungsverbots nach Art. 5 Abs. 2 BRK darstellt. Auf dieses ist der sogenannte Progressionsvorbehalt des Art. 4 Abs. 2 BRK nicht anwendbar (ausf. Siehr & Wrase 2014, 180f).³ Die vorhandenen Ressourcen müssen so umgeschichtet werden, dass die notwendige Unterstützung und sonderpädagogische Förderung, die das betroffene Kind benötigt und an der Förderschule auch erhalten würde, im inklusiven Lernumfeld zur Verfügung steht. Gerade dies ist Sinn und Zweck der Bestimmungen in Art. 24 Abs. 2 lit. c – e BRK. Die in verschiedenen Landesschulgesetzen enthaltenen Vorbehalte, die den integrativen bzw. inklusiven Unterricht pauschal vom Vorhandensein entsprechender Ressourcen an der jeweiligen Schule abhängig machen, sind mit den Vorgaben der BRK unvereinbar. Vielmehr muss in jedem (Einzel-)Fall genau geprüft werden, ob und wie die notwendigen Bedingungen mit zumutbarem Aufwand geschaffen werden können.

6 Zusammenfassung

Art. 24 BRK enthält das Recht von Menschen mit Behinderung auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem inklusiven Schulsystem. Die Zuweisung an eine Sonder- oder Förderschule stellt damit grundsätzlich eine diskriminierende Behandlung im Sinne der Konvention sowie nach Art. 3 Abs. 3 Satz 3 Grundgesetz dar. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen muss in allen Bundesländern zum Normalfall werden. Die Aufrechterhaltung des in Deutschland besonders ausgeprägten Förderschulwesens ist mit der Konvention und dem in ihrem Lichte auszulegenden Verfassungsrecht unvereinbar. Ein Elternwahlrecht ist bewusst nicht vorgesehen. Es kann vor allem nicht dazu genutzt werden, das Recht *aller* Kinder mit Behinderung auf inklusive Beschulung einzuschränken bzw. zu unterlaufen.

³ Selbst wenn man von einer Geltung des Progressionsvorbehalts ausgehen würde, müssen die Konventionsstaaten zügig und unter Einsatz aller zur Verfügung stehenden Mittel handeln (vgl. Degener 2012, 41 f.).

An den allgemeinen Schulen müssen die notwendigen Voraussetzungen für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung geschaffen werden. So folgt aus Art. 24 Abs. 2 BRK der Anspruch auf einen dem Niveau der Förderschule äquivalente (sonder-)pädagogische Förderung. An den allgemeinen Schulen müssen zudem angemessene Vorkehrungen getroffen werden, um das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung zu ermöglichen. Bei der Umsetzung der völkerrechtlich sowie innerstaatlich verbindlichen Vorgaben der BRK können sich Gesetzgebung und Behörden auch nicht auf einen allgemeinen Finanzierungs- oder Ressourcenvorbehalt berufen.

Literatur

- von Bernstorff, J. (2011). Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59, 203-217.
- Bertelsmann-Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Zugriff am 1.4.2016. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf.
- Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (2), 267-292.
- Brosius-Gersdorf, F. (2013). Kommentierung zu Art. 7. In H. Dreier (Hrsg.), *Grundgesetz-Kommentar*. Bd. I, 3. Aufl. (S. 935-1021). Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2016). German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 CRPD. Zugriff am 1.4.2016. Verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/Germany.pdf>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57, 200-219.
- Degener, T. (2012). Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. *Kritische Justiz*, 45, 405-419.
- Dörr, O. Commentary on Article 31 and 32. In O. Dörr & K. Schmalenbach (Hrsg.), *Vienna Convention on the Law of Treaties. A Commentary* (S. 521-586). Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Füssell, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gardiner, R. (2012). The Vienna Convention Rules on Treaty Interpretation (S. 475-505). In D. Hollis (Hrsg.), *The Oxford Guide to Treaties*.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Essen und Berlin.
- Malecki, A. (2013). Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik“. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Wirtschaft und Statistik* (S. 356-365).

- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2008). *Von der Integration zur Inklusion*. Baden-Baden: Nomos.
- Powell, J. (2011). *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder/London: Paradigm.
- Powell, J. & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721-739). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Riedel, E. (2010). Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem, *Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen* NRW, Dortmund.
- Siehr, A. & Wrase, M. (2014). Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62, 161-182.
- UN Working Group (2005-06). Draft Article 17 EDUCATION. Zugriff 1.4.2016. Verfügbar unter <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcstata24wgtext.htm>.
- Wrase, M. (2014). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41-74). Wiesbaden: VS-Verlag.

Andreas Zick

Die Macht des Vorurteils oder: Menschenfeindliche Inklusionsvorstellungen

Menschenfeindliche und -verachtende Stereotype und Vorurteile verzögern, behindern oder verhindern Inklusionsprozesse. Sie befördern die explizite oder implizite Diskriminierung. Der Beitrag stellt wesentliche Ergebnisse der Langzeitstudie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) vor und berichtet über soziale Vorurteile gegenüber Menschen mit Inklusionsansprüchen und -bedarf. Die Analysen zeigen insbesondere, wie sehr die Menschenfeindlichkeit gegenüber diesen Menschen von einem neoliberalen Kalkül der Nützlichkeit geprägt ist, der die Diskriminierung rechtfertigt.

1 Einleitung

Inklusion wird nicht funktionieren, wenn explizite oder implizite negative Stereotype und menschenfeindliche Vorurteile gegenüber jenen, die durch Inklusion gefördert werden sollen, existieren. Diese banale These leitet den folgenden Beitrag¹. Dabei soll die These aus Sicht der empirischen, vor allem quantitativen Vorurteilsforschung, genauer der Forschung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, entfaltet werden (Zick, Küpper & Heitmeyer, 2011). Aus dieser Sicht erscheint die These zunächst banal, weil Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit per Definition eine Feindseligkeit ist und somit das Gegenteil von Inklusion ist.

Jedoch fällt bei genauerer Sichtung der Forschungslage auf, dass es wissenschaftlich betrachtet nicht ganz so banal ist. Erstens gibt es gar nicht so viele Evidenzen in der Vorurteilsforschung zur Inklusion. Zweitens könnte ja auch die These vertreten werden, Vorurteile und andere Menschenfeindlichkeiten seien Einstellungen, die zwar normativ betrachtet negativ oder hinderlich seien, für strukturelle und systemische Aspekte von Inklusion aber eigentlich

¹ Der Beitrag beruht auf einem Überblicksvortrag zur Tagung der IFO 2016 an der Universität Bielefeld. Im Folgenden wird ein Teil des Vortrages präsentiert.

irrelevant sind. Die These, Vorurteile im Sinne von Einstellungen hätten kaum Einfluss auf das Verhalten, wie Forschungen zu institutionellen Diskriminierung evtl. nahelegen, spräche gegen die Relevanz des Phänomens für Fragen der Inklusion. Dies ist aber eher ein Trugschluss, denn soziale Vorurteile sind auch im Sinne von Einstellungen eine wesentliche Grundlage von Diskriminierung (vgl. auch Zick, 2016). Kurzum, es lohnt sich, die Forschung zum Zusammenhang von Menschenfeindlichkeit und Inklusion zu beachten, Stereotype und Vorurteile als signifikante Einflussgrößen im Inklusionsprozess zu betrachten und in die Inklusionsforschung einzubeziehen.

Im Folgenden wird kurz das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) näher vorgestellt. Im Anschluss wird über das Ausmaß an Vorurteilen vor allem gegenüber Menschen mit Behinderungen als Gruppen, die im Vordergrund der Inklusionsdiskussion stehen, anhand des Langzeitforschungsprojekts GMF berichtet werden. Der Blick geht dabei auch auf andere Gruppen, wie z.B. wohnungslose und arbeitslose Menschen, weil die Abwertung von Menschen mit Behinderung mit Abwertungen dieser Gruppen einhergehen, wie sich empirisch zeigt. Hierbei soll auch auf einige zentrale gesellschaftliche Ursachen für die Abwertung eingegangen werden, die insbesondere einen Bezug zu einer zunehmenden Ökonomisierung der Wahrnehmung von sozialen Gruppen haben.

2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

In dem Langzeitforschungsprojekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF), welches unter Leitung von Wilhelm Heitmeyer im Jahr 2002 initiiert wurde (vgl. Heitmeyer 2002 – 2011) und bis heute durch ein Forschungsteam fortgeführt wird (Zick et al., 2016), werden Abwertungen von Gruppen, auch jener auf die sich Inklusionsprozesse beziehen, als Elemente eines GMF-Syndroms verstanden. Die ständige Beobachtung von GMF ergibt sich aus Kernelementen moderner Demokratien. Sie basieren auf einem ähnlichen Grundsatz wie das Prinzip der Inklusion. Demnach bemisst sich die humane und demokratische Qualität einer Gesellschaft an ihrer Toleranz und am Umgang mit ‚schwachen‘ Gruppen; das Merkmal ‚schwach‘ soll und kann hier nicht diskriminierend oder etikettierend gemeint sein, sondern anhand des maßgeblichen Kriteriums der Gleichwertigkeit bemessen sein. GMF kann viele Facetten der Abwertung haben, sie ist getragen von der kollektiven Ideologie der Ungleichwertigkeit zwischen Gruppen. Sie ist als solche immer auf Gruppen bezogen: Menschen schreiben anderen Gruppen oder Personen, weil sie Mitglieder von Gruppen sind, Ungleichwertigkeit zu, weil sie sich mit Gruppen identifizieren, die eine Ideologie der Ungleichwertigkeit vertre-

ten. Feindseligkeiten mögen individuell und persönlich als Emotionen von Hass, Wut und Ekel, als Äußerung oder Überzeugung oder als Handlungsweise erscheinen, sie drücken letztendlich immer kollektive Urteile aus. Vorurteile, negative Stereotype, diskriminierende Praxen und andere Muster der Ungleichwertigkeit werden als Elemente eines Syndroms verstanden.

Die Forschungsgruppe GMF hat in zahlreichen Studien seit 2002 nachgewiesen, dass Abwertungen von unterschiedlichen Gruppen nicht identisch sind – die Abwertung von Menschen mit Behinderung ist qualitativ und quantitativ anders als eine Feindseligkeit gegenüber wohnungslosen oder muslimischen Gruppen – jedoch gehen die Abwertungsmuster signifikant miteinander einher. Sobald eine Person explizite oder implizite menschenfeindliche Meinungen über Menschen mit Behinderung adaptiert, steigt die Wahrscheinlichkeit der Abwertung anderer Gruppen, weil Abwertungen korrelieren und durch eine Ideologie der Ungleichwertigkeit von Gruppen in Gesellschaften getragen (zusammengehalten, aktiviert) werden. Menschenfeindlichkeit kann sich auf eine Gruppe fokussieren, wie z.B. Feindseligkeiten gegenüber Gruppen, die einen Inklusionsbedarf aufweisen. Allerdings wäre es wissenschaftlich irreführend, die eine Abwertung gegen eine andere zu setzen und sie in der Stärke miteinander zu vergleichen. Die Frage nach der Gleichwertigkeit und Ungleichwertigkeit, die in Ideologien, Politiken, Handlungspraxen, Institutionen usw. verankert werden, ist entscheidend für die Analyse der Menschenfeindlichkeit.

Der Forschungsansatz zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit stellt daher an Gesellschaften die zentrale Frage: Inwieweit werden Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts und verschiedener sexueller Orientierung, Menschen mit und ohne Behinderung, mit oder ohne Arbeit in der Gesellschaft als gleichwertig anerkannt oder aber mit Abwertung, Diskriminierung und Ausschluss konfrontiert?

Auf dieser Grundlage haben wir seit 2002 kontinuierlich in zahlreichen qualitativen wie quantitativen Studien GMF in Deutschland untersucht und die Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Diskussion und Debatte zugänglich gemacht. Bedeutsam waren dabei die Ergebnisse jährlicher Umfragen unter nach repräsentativen Kriterien ausgewählten Stichproben von deutschen Staatsangehörigen. Sie wurden zunächst in der Reihe Deutsche Zustände (Heitmeyer, 2002-2011) und seit 2014 in den Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung (vgl. Zick, Küpper & Krause, 2016) sowie im Rahmen der Studie ZuGleich (Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit) (Zick & Preuß, 2015), die durch die Stiftung Mercator unterstützt werden, publiziert. In den letzten Studien wurden immerhin die Meinungen gegenüber dreizehn gesellschaftlichen Gruppen erfasst, die explizit oder implizit von menschenfeindlich orien-

tierten Personen oder Gruppen als ‚minderwertig‘ markiert werden. Folgende Elemente wurden erfasst: Rassismus, Sexismus, Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit, Abwertung von sog. Neuankömmlingen in einer Gesellschaft, asylsuchenden und geflüchteten Menschen, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus, Abwertung von Menschen mit homosexueller Orientierung und Transgender Identität, arbeits- und wohnungslosen Menschen sowie von Menschen mit Behinderung (vgl. Zick, Krause, Berghan & Küpper, 2016).

Solche Umfragen haben ihre Grenzen in der Analyse, insbesondere wenn es um unterschiedliche qualitative Abwertungsmuster und -mechanismen von Gruppen geht, die durch Inklusionsprozesse eine stärkere Integration erfahren können. Dazu sind sie auch nicht gedacht. Sie können jedoch als Thermometer gesellschaftlicher Zustände und Stimmungen eine Grundlage bieten und anzeigen, wie stark und wo Ungleichwertigkeiten verbreitet sind. Zudem können sie dazu herangezogen werden, Trends abzubilden und nach zentralen Einflussfaktoren auf die Abwertungsbereitschaft zu fragen. Im Folgenden sollen einige zentrale Beobachtungen aus diesen Studien berichtet werden. Dabei konzentriert sich der Beitrag auf Meinungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, weil die Inklusion der Menschen mit Behinderung ein zentrales Thema der Inklusionsforschung ist und in den GMF-Studien bisher nur in einzelnen Qualifikationsarbeiten auch andere Gruppen, wie Menschen mit Lernförderbedarf bzw. anderen Gruppen, auf die sich z.B. die Inklusive Pädagogik richtet, untersucht werden. Dass dies ein enormes Forschungsdefizit ist, mag hier schon festgehalten werden.

3 Abwertungen von Menschen mit Inklusionsanspruch und -bedarf und deren Ursachen

Die Analyse der Meinungen über Menschen mit Behinderung in den GMF-Studien kann zunächst einen erfreulichen Trend beobachten. Die Feindseligkeiten gehen zurück, zumindest gemessen an der Zustimmung zu explizit negativen Vorurteilen, die sich in der Zustimmung zu Aussagen zeigen wie: „Behinderte erhalten zu viele Vergünstigungen“, oder: „Für Behinderte wird in Deutschland zu viel Aufwand betrieben“; Meinungen, die nach Analysen der GMF-Studien als negative generalisierende Meinungen, also soziale Vorurteile, identifiziert werden konnten.

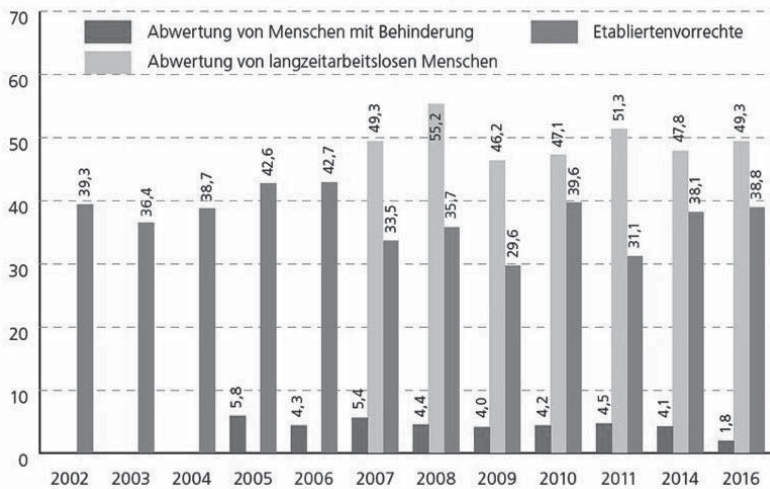


Abb. 1: Zustimmungen zu ausgewählten GMF-Elementen 2002 – 2016.

Abbildung 1 zeigt die Zustimmung zu menschenfeindlichen Meinungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und zum Vergleich gegenüber arbeitslosen Menschen sowie die sogenannten Etabliertenvorrechte, d.h. die generalisierten negativen Meinungen gegenüber Menschen, die „irgendwo neu“ seien oder später zugezogen sind (alle anderen Elemente von GMF vgl. Zick et al., 2016). Leicht ersichtlich ist, dass in einem Bevölkerungsquerschnitt betrachtet die Abwertung gegenüber Menschen mit Behinderungen nicht nur abgenommen hat, sondern auch mit 1,8% Zustimmung äußerst gering ist. Vorurteile gegenüber langzeitarbeitslosen Menschen – assoziiert werden nach qualitativen Vorprüfungen von den meisten Befragten generell ‚Arbeitslose‘ – werden von fast jeder zweiten befragten Person geteilt. Nicht abgebildet ist, dass auch Vorurteile gegenüber wohnungslosen Menschen von ca. 18% stärker geteilt werden (2014: 19%, davor 2002 bis 2011 zwischen max. 25% in 2007 und min. 21% in 2010). Unabhängig von der Stärke der Zustimmung korrelieren die Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung signifikant mit Vorurteilen gegenüber wohnungslosen Menschen ($r = .27$), Rassismus ($r = .29$), Sexismus ($r = .27$) und vielen anderen GMF-Elementen, kaum jedoch mit Abwertungen von Arbeitslosen ($r = .12$).

Werden weitere demografische Unterschiede der Befragten in den Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung untersucht, fallen folgende Unterschiede auf: Ostdeutsche Befragte (3,6%) stimmen stärker zu als westdeut-

sche Befragte (1,4%), ältere Befragte über 60 Jahre (2,4%) teilen stärker Vorurteile als jüngere Befragte (1,3%). Es gibt dagegen keine Geschlechtsgruppenunterschiede, und der Unterschied in den Bildungsgruppen ist U-förmig: Befragte mit formal niedrigem Bildungsniveau werten Menschen mit Behinderung eher ab (2,3%) als jene mit höheren Niveau (1,6%), die geringste Zustimmung zeigen aber Befragte der mittleren Bildungsgruppe (1,3%). Ebenso deutlich ist der klassische Konservatismuseffekt: Befragte, die ihre politische Position ‚rechts‘ verorten, stimmen den Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung eher zu (4,8 %) als jene, die sich in der Mitte (1,4%), oder ‚links‘ (0,6) verorten.

Mit Blick auf den sozioökonomischen Status der Befragten fällt zunächst auf, dass schwache (3,2%) und mittlere Einkommensgruppen (2,8%) den negativen Meinungen über Menschen mit Behinderung eher zustimmen als Befragte aus höheren Einkommensgruppen (0,3%). Anhand des Nettoäquivalenzeinkommens der Haushalte der Befragten zeigt sich ein anderes Bild. Die Daten aus dem GMF-Survey 2011 ergeben, dass nach der Wirtschafts- und Finanzkrise die ärmsten der Befragten in dem Survey deutlich weniger den Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen zustimmen als jene der anderen Schichten, die den vorurteilslastigen Meinungen eher stärker zustimmen (vgl. Abbildung 2).

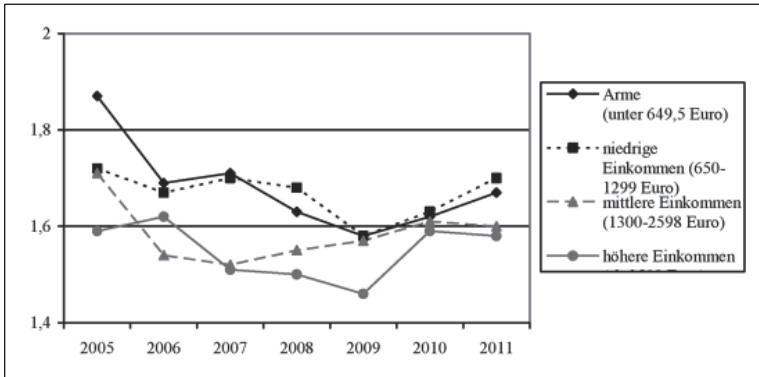


Abb. 2: Zustimmungen zu Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen in Gruppen des Nettoäquivalenzeinkommens der Befragten (GMF-Survey 2011) (Quelle: Heitmeyer, 2011).

Die Verachtung und Abwertung von Menschen mit Inklusionsbedarf oder -anspruch hat ähnlich wie andere Menschenfeindlichkeit nicht nur demogra-

fische Ursachen. Sie ist psychologisch motiviert, durch eine spezifische Erziehung und Sozialisation angelegt, gesellschaftlich wie kulturell geprägt und sie kann institutionell wie strukturell durch Regeln und Gesetze der Selektion angelegt sein. Diskriminierung hat viele Facetten, aber sie beruht in der Regel auf sozial geteilten Einstellungen, die in institutionellen wie strukturellen Regeln Eingang finden (Zick, 2016). Diese Ursachen variieren je nach Kontext und Zeit. Die Frage, was die zentrale Ursache der Abwertung von Menschen, die in Inklusionsprozessen eingebunden sind, ist, führt da in die Irre, wo einfache Haupteffekte und Determinationen erwartet werden.

Zick, Hövermann & Krause (2012) haben eine Reihe von psychologischen und sozialen Ursachen für menschenfeindliche Meinungen über Menschen mit Behinderung simultan anhand der Daten des GMF-Survey 2011 geprüft. Als wesentliche Einflussfaktoren erweisen sich nach den Analysen das Alter und Geschlecht sowie der Konservatismus und das Gefühl gesellschaftlicher Machtlosigkeit, wobei die Varianzaufklärung dieser Faktoren weitaus geringer ist als der Einfluss der folgenden Einflussfaktoren. Besonders erklärungskräftig sind der Autoritarismus und vor allem eine soziale Dominanzorientierung. Befragte, die autoritär orientiert sind und von sich und anderen Konformität gegenüber Gruppennormen einfordern, wie auch eine aggressive Abwehr von Personen und Gruppen zeigen, die der Norm nicht entsprechen, werten Menschen mit Behinderungen ab. Wesentlicher aber ist eine Dominanzorientierung: Befragte, die die Überzeugung (Ideologie) vertreten, es gäbe höher- und minderwertige Gruppen in der Gesellschaft, und die sich selbst als Mitglieder höherwertiger Gruppen sehen, bemühen sich durch Abwertung diese geglaubte Ordnung immer wieder zu reproduzieren. Dazu adaptieren sie hierarchielegitimierende Mythen wie z.B. rassistische Mythen zur vermeintlichen Minderwertigkeit von Gruppen, die so in den Zeitgeist der Gesellschaft eingepasst werden, dass sie nicht als Vorurteile erscheinen (vgl. Küpper & Zick, 2008). Zuschreibungen von mangelnder Leistungsfähigkeit und Motivation der Menschen, die Förderungsbedarf haben, sowie zahlreiche andere Argumente werden von dominanzorientierten Gruppen entwickelt, geglaubt und verbreitet, um letztendlich Diskriminierungen zu rechtfertigen und so die Hierarchie aufrechtzuerhalten, die eben dispositiv in einer sozialen Dominanzorientierung aufrechterhalten bleibt.

Der Autoritarismus und die Dominanzorientierung stehen in Beziehung zu einigen anderen möglichen Erklärungsfaktoren für die Abwertung und Verachtung von Gruppen, die Inklusionsansprüche und -bedarfe haben. Wir haben zum Beispiel anhand der GMF-Studien zeigen können, dass christlich-konfessionell orientierte Menschen dann Abwertungen von Menschen mit Behinderungen oder anderen zugeschriebenen ‚Abweichungen‘ zeigen, wenn

sie sich stark mit ihrer Religionsgemeinschaft identifizieren und fundamentalistisch orientiert sind, d.h. der Meinung sind, ihre Religion sei die einzig wahre Religion (Küpper & Zick, 2015a, b). Dies heißt, die soziale Identifikation mit Gruppen, die ein Reservoir menschenfeindlicher Ideologien zur Abgrenzung von anderen Gruppen aufweisen, ist ein wesentlicher weiterer Faktor, wenn nicht der entscheidende Faktor. Soziale Identitäten und Einbindungen von Individuen in Gruppen und Gesellschaften sind das entscheidende Scharnier zwischen Individuen und ihrem Kontext (Zick, 2005).

Eine wesentliche Frage, die sich im Kontext dieser Befunde stellt, ist: Warum äußern, fühlen oder verhalten sich Menschen menschenfeindlich in Gesellschaften, die sich zunehmend von sozialen Identitäten, d.h. den Bindungen an Gruppen, entpflichten bzw. bei jenen, die Vorurteile äußern, selbst ein Gefühl der Benachteiligung, Entbindung und Diskriminierung erzeugen? Moderne Gesellschaften lösen Menschen aus sozialen Bindungen an Gruppen und herkömmlichen Moral- und Wertprinzipien, indem sie (scheinbar) rationale Prinzipien von Leistung, Kosten und Nutzen als Primat der Bewertung von Menschen, Gruppen und Institutionen einsetzen und den sozialen Status als Indikator für Einfluss und Selbstwert setzen.

4 Der Markt entlässt seine Kinder

Im GMF-Survey 2010 haben wir nach der Solidarität gegenüber unterschiedlichen Gruppen gefragt. Dies wurde über die Frage erfasst, ob eine Reihe von Gruppen mehr oder weniger unterstützt werden sollten. Aus der Zustimmung oder Ablehnung der Unterstützung von Arbeitslosen, Obdachlosen, Armen, körperlich und geistig Behinderten und Hartz-IV-Empfänger_innen wurde ein Solidaritätsindex gebildet. Abbildung 3 zeigt die Zustimmung zu dem Index (max. = 4) in den unterschiedlichen Einkommensgruppen.

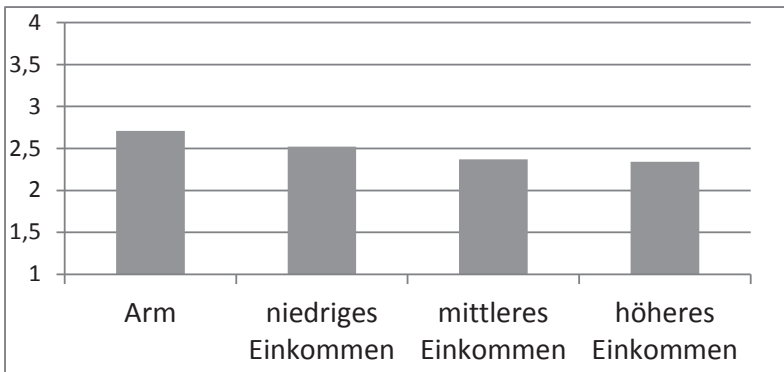


Abb. 3: Solidarität mit Menschen, die Unterstützung bedürfen nach Einkommensgruppen im GMF-Survey 2010.

Erneut wird deutlich, dass die Hilfsbereitschaft in den oberen Einkommensgruppen weniger stark ausgeprägt ist, auch wenn die Vorurteile in den Gruppen weniger Zustimmung finden. Höhere Einkommensgruppen nehmen weniger eine direkte Abwertung durch Zustimmung zu menschenfeindlichen Meinungen vor, sondern halten ihre Solidarität zurück. Dies kann eine Form der subtilen Menschenfeindlichkeit sein (vgl. Pettigrew & Meertens, 1995; Zick, 1997): Es erfolgt keine Zuschreibung negativer Merkmale oder erkennbare Abwertung, sondern es werden positive Merkmale, Emotionen und Hilfen zurückgehalten. Diese Abwertung kann dabei auch subtil durch eine Bedrohung mit Stereotypen und Stigmata erfolgen: Menschen, die zum Beispiel Behinderungen aufweisen oder Förderbedarf haben, werden kontinuierlich mit Stereotypen und Stigmata bedroht. Die Betroffenen versuchen durch eine Erfüllung des Stereotyps und der Stigmata die wahrgenommene Bedrohung zu reduzieren, sodass sich der Abwertungskreislauf erhöht, weil die Bedrohten sich bestätigt fühlen (vgl. Nario-Redmond, 2010).

Die Frage, warum Menschen aus sicheren Statuspositionen heraus Menschen und Gruppen abwerten oder bedrohen, die ihnen eigentlich nicht bedrohlich sein können, liegt nahe. Lessenich (2014) hat mit dem Blick auf Inklusion einen wichtigen Hinweis gegeben. Inklusion bedeute: „Die Einbeziehung der bislang vom Marktgeschehen Ausgeschlossenen in die Strukturen, Prozesse und Mechanismen von Arbeits- und Dienstleistungs-, Produkt- und Konsummärkten“ (Lessenich, 2014, 218). Inklusion stehe „... in ihrem vom Sozialfirmis befreiten funktionslogischen Kern, für die gesellschaftspolitische Pro-

grammatik einer verallgemeinerten, radikalisierten Vermarktlichung“ (ebd.). Es gehe also mehr um ein „individualisiertes Marktgängigkeitsverlangen“ denn um ein soziales Teilhabeversprechen (ebd.). Die Logik von Markt und Leistung bestimmen demnach die Frage der sozialen Identität und Identifikation wie auch die Frage der Bewertung von Gruppen und der Differenzierung zwischen Gruppen.

Die Beobachtung einer Vermarktlichung sozialer Verhältnisse und Teilhabe haben wir in der Analyse von GMF aufgegriffen und unter Bezug zur Institutionellen Anomietheorie erweitert. Hövermann et al. (2015a, b) haben dazu den Zusammenhang zwischen einer ideologischen Orientierung, die sie als marktförmigen Extremismus bezeichnen, der Anomie, also dem Gefühl der Orientierungslosigkeit in Gesellschaft im weitesten Sinne, und der Abwertung von Gruppen untersucht. Ein marktförmiger Extremismus entspricht dabei einer Orientierung, die sich aus drei Elementen zusammensetzt: dem Glauben, unternehmerische Werte gelten in der Gesellschaft (z.B.: „Wer sich nicht selbst motivieren kann, der ist selbst schuld, wenn er scheitert“), einer überbordenden Wettbewerbsideologie („Der Schlüssel zum Erfolg ist, besser als die Anderen zu sein“) und einer ökonomistischen Werthaltung („Menschen, die wenig nützlich sind, kann sich keine Gesellschaft leisten“). Die Analyse unterschiedlicher Datensätze zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen diesem marktförmigen Extremismus und der Abwertung von Gruppen, die nach ihrem ‚Nutzen‘ für die Gesellschaft als unprofitabel beurteilt werden, hierzu gehören nach Meinung der ‚marktförmigen Extremist_innen‘ Behinderte, Arbeitslose und Obdachlose (vgl. v.a. auch mit Blick auf die Abwertung von Menschen mit Behinderung Groß & Hövermann, 2013). In einem erweiterten Modell der Institutionellen Anomietheorie zeigen Hövermann et al. (2015b), dass Menschen, die das politische System als entfremdet und entkräftet erleben, schwache Freundschafts- und Familiennetzwerke erleben, auch nicht-ökonomisch orientierte gesellschaftliche Institutionen als schwach erleben, sich anomisch fühlen und dass diese Wahrnehmungen einen marktförmigen Extremismus erzeugen, der zur Menschenfeindlichkeit gegen die vermeintlich ‚Unprofitablen‘ führt.

Eine neoliberale bzw. eine scheinbar ‚objektive‘, an den Gesetzen des Marktes orientierte Orientierung in Gesellschaft erzeugt die Abwertung jener, die in Inklusionsprozessen sind, weil durch deren Abwertung die eigene Inklusion in die neoliberale Gesellschaft suggeriert wird und sich daran die Hoffnung einer Auflösung von Anomie knüpft.

5 Kurzfristiges Fazit auf langem Weg

Nach der Studie der Europäischen Union aus dem Jahr 2015 glauben 39% der befragten Deutschen, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung sei sehr oder ziemlich weit verbreitet (50% in den anderen EU-Ländern). Menschen wissen um die Stereotype, Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung. Sie halten sich selbst jedoch oft für tolerant und überschätzen ihre persönliche Toleranz, weil die gegenteilige Annahme ihren Selbstwert und ihr Motiv, sich selbst positiv darzustellen, konterkarieren würde. In der repräsentativen Umfrage ZuGleich, die wir im Jahreswechsel 2013/14 durchgeführt haben, meint eine absolute Mehrheit von ca. 80%, sie sei offen und unvoreingenommen gegenüber anderen, würde andere Menschen akzeptieren, wie sie sind, sei tolerant und stehe Fremden offen gegenüber (Zick & Preuß, 2015). Im vorliegenden Beitrag wurde nicht näher auf aktuelle rechtspopulistische, rechtsextreme und neurechte Tendenzen und Bewegungen eingegangen. Sie rekurrieren z.T. deutlich auf traditionell rassistische Ideologien einer genetischen Höher- und Minderwertigkeit und zugleich rekurrieren sie auf moderne neoliberale Ideen der Bewertung von Menschen nach Leistungsvermögen. Rassismus und marktförmiges Denken schließen sich nicht aus, wie ich versucht habe nachzuzeichnen. Von den Bewegungen ist daher auch zu erwarten, dass sie die Inklusionsdebatte verzögern werden. Dass gegenwärtig rechtspopulistische Parteien die Inklusion abschaffen möchten, verwundert nicht. Welche Hoffnungen ihre Anhänger_innen, wie auch andere soziale Gruppen, mit der Abschaffung von Förderung verbinden, wäre aber genauer zu analysieren als es bislang erfolgt. Ideologien und Mythen, die tradierte Hierarchien legitimieren, scheinen im aktuellen Zeitgeist bei nicht wenigen Menschen zu greifen und sie werden die Inklusionsprozesse verzögern. Vor der Inklusion liegt die Menschenfeindlichkeit im Wege.

Soziale Vorurteile können folgenlos sein, wenn sie sich nur im ideologischen Bereich einschließen und auf der Ebene von Kognitionen bleiben. Menschenfeindlichkeit kann sich als individuelle Einstellung manifestieren. Sie kann im Privaten bleiben, etwa als Stammtisch-Abwertung. Die Hoffnung, dass Einstellungen lediglich kognitive Glaubensvorstellungen sind, trägt aber. Menschenfeindlichkeit ist ein soziales Phänomen und sie basiert und erzeugt soziale Identitäten. In allen GMF-Studien, die wir seit bisher vierzehn Jahren durchgeführt haben, zeigt sich, wie eng die menschenfeindlichen Meinungen gegenüber Gruppen mit einer höheren Gewaltbilligung und -bereitschaft einhergehen (vgl. Zick et al., 2016). Studien zur Gewalt gegen Gruppen, die auf der Agenda menschenfeindlicher Vorurteile und Stereotype stehen, zei-

gen einen klaren Zusammenhang zwischen Gewalt und Vorurteil (vgl. z.B. mit Blick auf junge Frauen mit Behinderungen Schröttle & Glammeier, 2014). Vor der Inklusion liegt die Menschenfeindlichkeit und sie produziert aggressive Abgrenzungen, die die Inklusion nicht nur konterkarieren, sondern sie verhindern möchten. Inklusion wäre mit Blick auf die Abgrenzungsmechanismen demnach nicht nur eine Frage von Teilhabe, sondern eine Frage der Veränderung von Identitäten, Identifikationen und Aufgabe von objektiven oder subjektiven Privilegien in einer von Ungleichwertigkeiten dominierenden Gesellschaft.

Um Privilegien aufzugeben, empfiehlt es sich, neben der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auch die Frage der Verteilung von Privilegien zu stellen. Gerade mit Blick auf Gruppen, die in Inklusionsprozessen gefördert werden sollen, wäre also eine Diskriminierungs- wie Ungleichheitsanalyse unabdinglich. Der Inklusionsbedarf von Menschen ist immer noch ein Diskriminierungs- wie Ungleichheitskriterium. Auf der Grundlage einer Ungleichheitsanalyse ließen sich dann Projekte gegen Menschenfeindlichkeiten einflussreicher gestalten. Die Forschung zeigt, dass Menschen ihre negativen Stereotype, Vorurteile und menschenfeindlichen Überzeugungen aufgeben können, wenn sie etwa Kontakte und Erfahrungen mit jenen haben, die sie abwerten, oder wenn in Institutionen Zivilcourage möglich ist, weil Gleichwertigkeitsnormen die Kultur bestimmen. Ist die Heterogenität der Gruppen, die sich an Inklusionsbedarfen orientiert, weniger von Ungleichheit geprägt, dann wäre dies ein interessanter Indikator für den gesellschaftlichen Wandel.

Literatur

- Groß, E. M. & Hövermann, A. (2013). Die Abwertung von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Ein Element der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit im Fokus von Effizienzkalkülen. *Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*, 52, 117-129.
- Heitmeyer, W. (2011). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entscherten Jahrzehnt. In ders. (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 10 (S. 15-41). Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2002 - 2011) (Hrsg.). *Deutsche Zustände*, Folge 1-10. Frankfurt a. Main/Berlin: Suhrkamp.
- Hövermann, A., Messner S. F. & Zick, A. (2015a). Anomie, marketization, and prejudice toward purportedly unprofitable groups: Elaborating a theoretical approach on anomie-driven prejudices. *Acta Sociologica*, 58, 215-231.
- Hövermann, A., Groß, E., Zick, A. & Messner, S. (2015b). Understanding the devaluation of vulnerable groups: A novel application of institutional anomie theory. *Social Science Research*, 52, 408-421.
- Küpper, B. & Zick, A. (2008). Soziale Dominanz, Anerkennung und Gewalt. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 6 (S. 116-134). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Küpper, B. & Zick, A. (2015a). Religion und Menschenfeindlichkeit. In Jeserich, Klein & Zwingmann (Hrsg.), *Religiosität – die dunkle Seite. Beiträge zur empirischen Religionsforschung*. Münster: Waxmann.
- Küpper, B. & Zick, A. (2015b). Religiosität und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Ergebnisse der GMF-Studien. In S. A. Strube (Hrsg.), *Rechtsextremismus als Herausforderung für die Theologie* (S. 48-63). Freiburg: Herder.
- Lessenich, S. (2014). "Inklusion – Eine Neue Gesellschaftspolitisch Glücksformel?" In E. Özkan & G. Straupe (Hrsg.), *Das neue Deutschland: Von Migration und Vielfalt* (S. 217-219). Konstanz: Konstanz University Press.
- Nario-Redmond, M. R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostic domains. *British Journal of Social Psychology*, 49, 471-488.
- Pettigrew, T.F. & Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Schrötte, M. & Glammeyer, S. (2014). Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Kontext von Behinderung, Migration und Geschlecht. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 285-308). Wiesbaden: VS Springer.
- Zick, A. (1997). Vorurteile und Rassismus: eine sozialpsychologische Analyse. Münster: Waxmann.
- Zick, A. (2005). Die Konflikttheorie der Theorie der sozialen Identität. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung* (Friedens- und Konfliktforschung, Bd. 5) (3. Aufl.) (S. 409-426). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zick, A. (2016). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Zick, A., Hövermann, A. & Krause, D. (2012). Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 10 (S. 64-86). Berlin: Suhrkamp.
- Zick, A., Küpper, B. & Heitmeyer, W. (2011). Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In A. Pelinka (Hrsg.), *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung* (S. 287-316). Berlin: deGruyter.
- Zick, A., Küpper, B. & Krause, D. (Hrsg.) (2016). *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016* (hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer). Bonn: Dietz.
- Zick, A., Krause, D., Berghan, W. & Küpper, B. (2016). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002 – 2016. In A. Zick, B. Küpper & D. Krause (Hrsg.), *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016* (hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer) (S. 33-81). Bonn: Dietz.
- Zick, A. & Preuß, M. (2015). *Zugehörigkeit und (Un-)Gleichwertigkeit. Zwischenbericht zum Projekt. Bielefeld*.

Ines Boban und Andreas Hinz

Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze

Im Inklusionsdiskurs tauchen in letzter Zeit verstärkt neben menschenrechtlichen auch neoliberale Argumentationsstränge auf – und dies gibt Anlass zu kritischer Reflexion. Dazu werden in diesem Beitrag im Anschluss an einige Beispiele ihre Hintergründe skizziert, bevor Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgearbeitet werden. Insbesondere sind hierbei ‚inklusionsbefürwortende neoliberale Argumentationsfiguren‘ von Interesse. Nach einer Reflexion der Bedeutung für Leistungsverständnisse wird ein Fazit gezogen.

1 Einleitung

In der New York Times ist am 04.11.2015 ein Artikel über ein ‚win-win-Projekt‘ zu lesen: Goldman Sachs berichtet, dass seine erfolgreiche Investition in ein Vorschulprogramm im Staat Utah 109 Kindergartenkinder ‚at risk‘ vor sonderpädagogischem Förderbedarf bewahrt hat – und die Bank erhält dafür als Rendite 260.000 \$. Goldman Sachs erwartet viele weitere Zahlungen aus dieser Investition und sieht sie als ein erfolgreiches Beispiel für die Finanzierung als ‚public-private partnership‘. Diskutiert wird im Artikel vor allem die Qualität der verwendeten Tests und der Ergebnisse – nicht dagegen die grundsätzliche Konstellation, die angesichts staatlicher Finanzkürzungen als Schritt in die richtige Richtung angesehen wird (vgl. Popper, 2015).

Auch im deutschsprachigen Raum finden sich derlei Tendenzen: Der Verein Rock Your Life Halle lädt in Räume der Martin-Luther-Universität zu einer Veranstaltung ein, bei der ‚auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit‘ ‚Brücken zwischen Schülern, Studierenden und Unternehmen‘ gebaut werden sollen – eine ‚win-win-Situation‘, wie auf der Homepage angekündigt wird. Auf Entscheidungen der Politik will der Verein nicht warten; zugleich ist der neue Kultusminister Sachsen-Anhalts regionaler Schirmherr.

Auf dem Zukunftskongress der Aktion Mensch (2014) wird überdeutlich, wie das kreative Einsteigen der ‚Behinderten-Community‘ in die Gesellschaft und

ihre kapitalistische Konkurrenz gefordert und gefeiert wird (vgl. z.B. Förster & Kreuz, 2014). Dort wird aufgezeigt, wie Menschen mit Autismus – anderen überlegen – ihr Potenzial z.B. bei SAP am Computer einbringen können und wie gewinnbringend gehörlose Menschen als Fahrradkuriere im indischen Großstadtverkehr einsetzbar sind, da sie nicht durch Lärm beeinträchtigt werden – das sei ‚berufliche Inklusion‘ auf der ‚Basis individueller Stärken‘! Hier steht ‚Nutzbarkeit‘ deutlich vor der Anerkennung der Menschenwürde.

Und auch innerhalb des Diskurses um Inklusion tauchen zunehmend neoliberale Argumentationen auf, die inklusive Bildung mit ökonomisch orientierten Begründungen fordern und unterstützen. Ein Beitrag auf der IFO-Tagung 2014 über „embedded scientists“ im Bereich der Migrationsforschung mit einem Machtdreieck aus Politik, Medien und Wissenschaft und einer „politisch gelenkten Evidenz“ (Radtke, 2015, 367) bringt die bis dahin eher diffusen Eindrücke eines zunehmenden ‚Eingebettetwerdens der Inklusionsdebatte in andere Interessenlagen‘ auf den Punkt. Inklusion scheint zunehmend von „neoliberal ausgerichteten Machtinteressen eingefangen“ (Hinz, 2015, 79), der Menschenrechtsansatz als ihre zentrale Begründung droht somit relativiert zu werden. Diese Anstöße stärken eine intensivere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Argumentationen unter dem massiven Einfluss von operativen Stiftungen und politisch gesteuerten Forschungsprogrammen; in diesem Kontext steht auch die Examensarbeit von Alexander Herbst (2015), auf die im Folgenden Bezug genommen wird (s.u.).

2 Inklusive Bildung und Menschenrechte

Seit der Gültigkeit der BRK 2009 lässt sich der Zusammenhang zwischen Inklusion und Menschenrechten so beschreiben, dass die eine ohne die andere kaum mehr denkbar ist: Menschenrechte sind eine wesentliche Begründung und normative Orientierung für Inklusion; Inklusion ist der wesentliche Weg zur Realisierung von Menschenrechten (vgl. Boban & Hinz, 2016, DIMR, 2016).

Zentral ist hierbei: Die Menschenrechte gelten ausnahmslos für alle Menschen, sie sind unteilbar, gelten also immer insgesamt, unveräußerlich, können weder von Staaten, von Organisationen noch von Personen aberkannt werden, und sind interdependent, hängen also wechselseitig zusammen (vgl. Gummich & Hinz, 2017).

Menschenrechte sind als ‚living document‘ zu verstehen, das in der Folge der Anerkennung der Menschenwürde durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 immer wieder u.a. durch Konventionen aktualisiert und

ergänzt wird, da damals bestimmte Situationen oder Menschen noch nicht im Blick waren (vgl. Overwien & Prengel, 2007, interessanterweise in deren Einführung ohne jeden Verweis auf Inklusion). Wer in Sachen Inklusion menschenrechtlich argumentiert, wird schnell – und meist ungegendert – als ‚radikaler Inklusionist‘ bezeichnet und kritisiert.

3 Neoliberalismus und (Inklusive) Bildung

Ohne hier eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus und der mit ihm verbundenen Ökonomisierung des Sozialen leisten zu können (vgl. Butterwege et al., 2008), lässt sich mit Foucault (2010, 195) festhalten, dass der Neoliberalismus sich zentral am Markt und am Humankapital orientiert und es als Quelle zukünftigen Einkommens sieht. Humankapital besteht dabei aus angeborenen und erworbenen Elementen, so dass sich der Blick auf verwertungsrelevante Eigenschaften und Kompetenzen des Menschen richtet (ebd., 190) und dabei seine Würde außer Kraft gesetzt wird (vgl. Ribolits, 2008, 136).

Für Bildung hat eine solche gedankliche Basis massive Bedeutung: Sie wird verstärkt als Ausbildung zum „Nützing“ (Ribolits, 2008, 137) begriffen, der über eine „mobile, flexible, fluide, wandlungsfähige, auf permanente Selbsttransformation geeichte Persönlichkeit“ verfügt (Bernhard, 2003, 928) und damit als marktförmig modularisierbar erscheint (ebd.). Dieses Verständnis von Ausbildung rückt damit die Herstellung der Zurichtung von Individuen zum Zweck ihrer Verwertbarkeit in den Vordergrund (vgl. Ribolits, 2008, 138). Sie werden so zu Investor_innen in ihr eigenes Human-kapital – und es geht dabei nicht mehr nur um Wissen, sondern auch um Schlüsselqualifikationen, deren ökonomische Verwertbarkeit vermehrt in den Blick gerückt wird (vgl. Bernhard, 2003, 930). Dies wird z.B. in Schulen und Hochschulen in zunehmenden Mechanismen aus dem Wirtschaftssystem mit Maßnahmen zu Rationalisierung, Effizienz und Kosten-Ertrags-Kalkulationen deutlich (vgl. ebd.) – auf Seiten der Institutionen wie auf Seiten der Individuen. Ein prominentes Beispiel hierfür bildet der US-amerikanische ‚No Child Left Behind Act‘ (2001), der mit inklusiver Rhetorik nicht etwa zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitrug, sondern im Gegenteil mit dem Druck zu Effektivierung und im Falle schlechter Ergebnisse zu Entlassungen, Schulschließungen und insgesamt zu einer Zunahme sozialer Selektivität in der Bildung führte (vgl. Meier & Wood, 2004; Amos, 2011). Ökonomische Denkmodelle gewinnen zunehmend Dominanz in der Gesellschaftspolitik, „von der Bildungspolitik bis zur Sozial- und Gesundheitspolitik“ (Münch, 2009, 13).

4 Differenzen und Berührungspunkte

Es ist leicht nachvollziehbar, dass zwischen menschenrechtlichen und neoliberalen Argumentationen deutliche Differenzen bestehen (vgl. Herbst, 2015, 51-53):

- Bildet die Anerkennung der Menschenrechte das grundlegende Bezugssystem der Inklusion, so bezieht sich der Neoliberalismus auf Konkurrenz und Markt – und letztlich auf eine Kosten-Nutzen-Logik.
- Die menschenrechtliche Folge ist ein anerkennender Umgang mit allen Aspekten von Heterogenität; dagegen stellt sich neoliberal betrachtet bei allen Aspekten von Heterogenität die Frage nach ihrer Relevanz auf dem Markt.
- Letztlich stehen sich eine menschenrechtliche Anerkennungs- und eine neoliberale Verwertungslogik gegenüber.
- Die gesellschaftlichen Folgen könnten kaum unterschiedlicher sein: Menschenrechtlich geht es um eine Erziehung zu einer auf Vielfalt orientierende Akzeptanz „egalitärer Differenz“ (vgl. Prengel 2001), neoliberal geht es um eine zwangsläufig auch zu Ausschluss führende Erziehung zu Individualismus und Konkurrenz.

Dennoch finden sich auch argumentative Berührungspunkte, die von Befürworter_innen der Inklusion immer wieder genutzt und hier bewusst neoliberal zugespitzt formuliert werden (vgl. Herbst, 2015, 53-55):

- Das sonderpädagogische Subsystem erweist sich als kostenaufwändig und wenig effektiv, gemeinsamer Unterricht ist effektiver.
- Die frühe Selektion von unterschiedlichen Gleichaltrigen zeigt sich als Barriere für die weitere Entwicklung – der Person oder auch ihres ‚Humankapitals‘.
- Die ‚Schule für alle‘ weist ein deutlich höheres Anregungspotenzial mit gesteigerten Wettbewerbsmöglichkeiten auf als Schulen mit homogenen Schülerschaften; solche Tendenzen werden auch durch eine schulöffentliche „Auszeichnungsversammlung“ (Rasfeld & Spiegel, 2012, 180) und öffentliche inklusive (und andere) Schulpreise bestärkt – mit Kohn (1993) bleiben sie jedoch eine Form der „Bestechung“, mit denen Personen und Schulen „punished by rewards“ werden.
- Inklusion verspricht die Mobilisierung und Aktivierung aller Potenziale; so auch im Index für Inklusion bei Frage A.2.1.1, ob es denn in der Schule im Sinne der Potenzialentfaltung (vgl. Rasfeld & Spiegel, 2012) „möglich ist, die je besten individuellen Leistungen zu erreichen“ (Boban & Hinz, 2003, 60).

- Und selbstverständlich ist es das Ziel, nach einer inklusiven Kita und Schule auch eine Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt zu finden, etwa mit Hilfe von Persönlicher Zukunftsplanung und Unterstützter Beschäftigung, allerdings mit ‚real contract‘ und ‚real money‘ (und nicht mit sog. ‚inklusive Außenarbeitsplätzen‘ einer Werkstatt für behinderte Menschen), so dass die Personen die Chance haben, ihre Besonderheiten zu Gaben und Talenten zu machen und von Fürsorgeempfänger_innen zu Steuerzahler_innen zu werden (vgl. Hinz, 2006).

Bei all diesen Aspekten – und sicherlich bei deutlich mehr – handelt es sich um Argumentationen, die voll und ganz inklusionskompatibel sind. Und gleichzeitig lassen sie sich leicht mit neoliberalen Ideen verbinden und somit auf ökonomische Verwertbarkeit orientieren – und auch auf das Einsparen von Ressourcen.

5 Neoliberale Zugänge zur Inklusiven Bildung

In seiner exemplarischen Analyse eines Vorworts der Bertelsmann Stiftung (vgl. Dräger & Stein, 2010) zu einer Untersuchung von Klemm stellt Herbst (2015, 60-63) kritisch fest, dass dort

- einseitig auf einen Aspekt von Inklusion – Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – fokussiert und somit statt Inklusion Integration bzw. Gemeinsamer Unterricht gemeint wird,
- eine Zwei-Gruppen-Theorie von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf u.a. durch eine auszahlbare ‚Inklusionsquote‘ zementiert wird,
- eigene Begründungen für Inklusion – wie die Senkung des Anteils von Schüler_innen ohne Schulabschluss (vgl. Dräger & Stein, 2010, 6) – herangezogen werden und
- eigene Begriffsdefinitionen – wie Exklusion für den Förderschulbesuch, der jedoch Segregation darstellt (ebd., 4) – kreiert werden.

Weiter kommt Herbst (2015, 63-66) am Beispiel dieses Textes zu dem Ergebnis, dass das Einsickern neoliberaler Argumentationen vor allem über die folgenden Brücken erfolgt:

- Inklusive Bildung wird über die Vergabe von Schulabschlüssen mit späterer gesellschaftlicher Teilhabe gekoppelt, die jedoch mit Integration im Arbeitsmarkt gleichgesetzt wird (vgl. Dräger & Stein, 2010, 5). So wird der verwertungsrelevante, offenbar eindeutig (über Abschlüsse) messbare Kompetenzerwerb zur zentralen Begründung für Inklusion erklärt.
- Indem argumentiert wird, dass auch Kinder und Jugendliche ohne Förderbedarf vom Gemeinsamen Unterricht profitieren, da sie ohne Verlust

fachlichen Leistungsniveaus „soziale Kompetenzen und Toleranz im täglichen Alltag einüben“ (ebd., 6), werden betriebswirtschaftliche Effizienzkriterien und damit Verwertungskriterien an Lernprozesse angelegt.

- Entsprechend der Humankapitaltheorie wird ein erweiterter Qualifikationsbegriff genutzt (vgl. ebd.), der auch ‚soft skills‘ umfasst, so dass alle Bereiche menschlichen Vermögens im Hinblick auf Verwertungspotenziale betrachtet werden.
- Schließlich wird Inklusive Bildung mit volkswirtschaftlichem Nutzen gekoppelt, indem finanzielle Ressourcen „sich bald für die Gesellschaft auszahlen“ werden (ebd., 7). Zudem wird überhöht argumentiert, dass die „Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft“ von der Realisierung eines „chancengerechten und leistungsstarken Bildungssystems für alle Kinder“ abhängt (ebd.). So wird das Humankapital zum entscheidenden Faktor für die Entwicklung der wissensbasierten Ökonomie erklärt.

Wenngleich es sehr wahrscheinlich erscheint, dass der analysierte Text exemplarisch für viele andere steht, wäre es sinnvoll und notwendig, weitere Textanalysen zu betreiben. Er belegt jedoch, dass neoliberale Argumentationen befürwortenden Eingang in den Inklusionsdiskurs gefunden haben.

6 Bedeutung für Leistungsverständnisse

Welch hohe Bedeutung die Betrachtung dieser unterschiedlichen Argumentationen hat, wird u.a. auch bei der Frage von Leistungsverständnissen deutlich. Hier sind beispielsweise folgende Aspekte des Hinterfragens würdig:

- Eine Frage richtet sich auf die Gewichtung von Bezugsnormorientierungen bei der Leistungsfeststellung – neoliberalen Vorstellungen folgend sind die curriculare bzw. die soziale Bezugsnorm vordringlich, menschenrechtlich sind sie bedenklich, da für einen Teil Lernender abwertend. Stattdessen stellt sich in menschenrechtlicher Optik die individuelle Bezugsnormorientierung als prioritär dar.
- Eine weitere Frage richtet sich auf die Bedeutung von Prüfungen des Outputs – hier ergibt sich eine entsprechend unterschiedliche Priorisierung, der zufolge sie in neoliberaler Optik äußerst wichtig, aus menschenrechtlicher Sicht dagegen als Vergleich nachrangig sind.
- Grundsätzlicher ist auch die Frage der Messbarkeit des Outputs und der in ihn einfließenden Aspekte zu diskutieren – hier müssen quantitativ orientierte Designs oberflächlich und wenig systemisch bleiben, da sie letztlich nur auf Leistungen Lernender abheben. Auf internationaler Ebene stellt sich diese Frage verschärft, denn dort muss ein weltweit gleiches Verständnis von Bildung vorausgesetzt bzw. durchgesetzt werden – und das

ist mehr als fragwürdig: „Bildung wird (...) von einer transnationalen Koalition aus Forschern, Managern und Unternehmensberatern“ den bisher Verantwortlichen „aus der Hand gerissen“ (Münch, 2009, 30). Dieser Aspekt ist neoliberal vordringlich, menschenrechtlich dagegen problematisch.

- Deutliche Unterschiede finden sich auch bei der Frage der Konstruktion von Normalitätsvorstellungen – und damit von Abweichungen von ihnen. Neoliberal gedacht ist dies mit einer Verbindung zur Perspektive der Verwertbarkeit obligatorisch, da sonst Bezugspunkte für Leistungen fehlen, menschenrechtlich gedacht wird die Konstruktion von Normalitätsstandards problematisch und die von Abweichungen diskriminierend.
- Schließlich wird auch die Frage der Entkopplung von Bildung und ökonomischer Verwertbarkeit unterschiedlich beantwortet – aus neoliberaler Perspektive als unrealistisch und verzichtbar, aus menschenrechtlicher als notwendig.

Einerseits handelt es sich bei den unterschiedlichen Antworten aus beiden Perspektiven um graduelle Unterschiede in der Wichtigkeit, denn selbstverständlich ist es aus menschenrechtlicher Perspektive nicht egal, was gelernt wird – das würde der in der BRK geforderten hochwertigen Bildung widersprechen. Andererseits erscheint es jedoch als nicht nur gradueller Unterschied, mit welcher Orientierung Leistung betrachtet wird – mit der Entwicklung der Person oder mit der Entwicklung später verwertbarer Kompetenzen.

7 Fazit

Die Botschaft dieses Beitrags wäre gründlich missverstanden, wenn sie in einer strikten Trennung zwischen ‚guten‘ menschenrechtlichen und ‚schlimmen‘ neoliberalen Argumentationen gesehen würde. Es erscheint jedoch dringlich, dass beim Argumentieren für Inklusion ein klares Bewusstsein dafür besteht, auf welcher Basis dies geschieht. Gerade in einer Zeit, in der Stiftungen mit auf die Bildungspolitik gerichteten spezifischen Interessenlagen massiv Einfluss nehmen – wenn sie sie nicht bereits dominieren –, spricht viel dafür, bei jedweden Argumentationen aufmerksam dafür zu sein, in welchem Maß und auf welche Weise neoliberale Gedanken dort einfließen. Auch die Inklusion bietet sich offenbar dafür an, für ökonomisch verwertende Logiken eingespannt zu werden; insofern ist es für den Inklusionsdiskurs essenziell, einen politischen, gesellschaftskritischen Blick zu haben und zu behalten, der solche Tendenzen und ihre Widersprüche thematisiert (vgl. Dannenbeck & Hinz, 2017).

Literatur

- Aichele, V. (2010). Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 11-25). Marburg: Lebenshilfe.
- Aktion Mensch (2014). *Kongress-Dokumentation Inklusion 2025 – Aktion Mensch*. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/zukunftskongress/dokumentation.php>.
- Amos, S.K. (2011). Schule und sozialer Ausschluss. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 319-335). Wiesbaden: VS.
- Bernhard, A. (2003). *Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft* (S. 924-938). UTOPIE kreativ, 156. Zugriff am 04.06.2016. Verfügbar unter http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/156/156.pdf.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf.
- Boban, I. & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butterwegge, C., Lösch, B. & Ptak, R. (Hrsg.) (2008). *Kritik des Neoliberalismus*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2016). *Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen*. Berlin: DIMR. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/mr-bm/>.
- Dannenbeck, C. & Hinz, A. (2017). Das Politische (in) der Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte* (S. 52-69). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Dräger, J. & Stein, A. (2010). Vorwort. In K. Klemm (Hrsg.): *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/>.
- Förster, A. & Kreuz, P. (2014). *Nur Tote bleiben liegen: Entfesseln Sie das lebendige Potenzial in Ihrem Unternehmen*. München: Pantheon.
- Foucault, M. (2010). Neoliberale Gouvernamentalität II: Die Theorie des Humankapitals. In U. Bröcking, (Hrsg.), *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik* (S. 177-203). Berlin: Suhrkamp.
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte* (S. 16-30). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Herbst, A. (2015): *Die Inklusionsdebatte – Argumentationen entlang von Menschenrechten und Ökonomisierung*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/q?author=1&author_id=6065&author_firstname=Alexander&author_middlename=&author_lastname=Herbst.

- Hinz, A. (2006). Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? *Impulse*, H. 29, 3-12. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-39-06-hinz-inklusion.html>.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. *Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion*. H. 1. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2016). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 60-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohn, A. (1993). Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and other Bribes. Boston/New York: Houghton Mifflin.
- Meier, D. & Wood, G (Eds.) (2004). Many Children Left Behind. How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston, MA: Beacon Press.
- Münch, R. (2009). Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Overwien, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (2007). Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Popper, N. (2015). Success Metrics Questioned in School Program Funded by Goldman. *New York Times*, 04.11.2015. Zugriff am 26.10.2016. Verfügbar unter http://www.nytimes.com/2015/11/04/business/dealbook/did-goldman-make-the-grade.html?_r=0.
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-107). Opladen: Leske+Budrich.
- Radtke, F.-O. (2015). Embedded scientists – Über eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 359-374). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rasfeld, M. & Spiegel, P. (2012). *EduAction. Wir machen Schule*. Hamburg: Murmann.
- Ribolits, E. (2008). Humanressource – Humankapital. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart* (S. 135-145). 2. Auflage. Wien: Löcker.

David Jahr

Der Ort der Inklusion in den politischen Grundorientierungen der modernen Demokratie – ein Diskussionsvorschlag

Inklusion ist ein Konzept, das (auch) gesamtgesellschaftliche Ordnungsvorstellungen formuliert. Als politische Idee zeigt Inklusion eine Nähe zu einer der vier großen politischen Grundorientierungen. Politische Grundorientierungen geben spezifische und zusammenhängende Antworten auf bestimmter soziopolitische Grundfragen. Durch diese Antworten können sie in einen politischen Kompass verortet werden (Kap. 2.). Im Inklusionsdiskurs wird zu vielen jener Grundfragen ebenfalls mehr oder weniger direkt Stellung bezogen. Dadurch lässt sich Inklusion ebenfalls in den politischen Kompass setzen und einer politischen Grundorientierung zuordnen (Kap. 3.). Aus dieser Zuordnung wird eine geistige Verwandtschaft von Inklusion zum Anarchismus/Libertarismus deutlich, aus welcher sich Selbstbezüge und inhärente Widersprüche ergeben.

1 Die politische Fremdverortung von Inklusion

Es stellt sich zunächst die Frage, warum man ein primär pädagogisches Konzept wie Inklusion im politischen Feld verorten sollte. Einerseits, weil Inklusion generell auch als politisches Projekt im Sinne einer Veränderung sozialer Umstände verstanden werden kann und andererseits, weil jene Verortung explizit und implizit bereits stattfindet. Als eine *explizite* Fremdverortung kann die Aussage des Bildungsministers Mecklenburg-Vorpommerns Mathias Brodtkorb (2012) gesehen werden. Auf einer Tagung in Rostock formulierte er: „(Radikale) Inklusion ist Kommunismus für die Schule“ (ebd., 20). Eine *implizite* Verortung von Inklusion ergibt sich aus einem Blick in die Programme der großen politischen Parteien in Deutschland. Dabei ergibt sich ein klarer Zusammenhang: Inklusion wird primär von den Parteien im ‚linken‘ Spektrum (SPD, Grüne, Linke) getragen. Je weiter ‚rechts‘ eine Partei steht, desto eher wird sie zum Skeptiker (CDU) bzw. entschiedenen Gegner (AFD).

Das Problem an diesen Fremdverortungen ist die fehlende Mitsprache des pädagogischen Felds. In einem Fall findet eine tendenzielle Denunziation von Inklusion statt, indem sie als radikales und damit nicht-demokratisches Konzept markiert wird. Im anderen Fall wird Inklusion stark simplifiziert bzw. verunklart: Inklusion als linkes Programm zu betrachten stellt nicht nur die Frage, was genau denn eigentlich ‚links‘ sei, sondern verstellt auch den Blick auf Details der Wertebasis des Konzepts. Trotz dieser Defizite werfen beide Fremdverortungen jedoch eine wichtige Frage auf: In welchem Zusammenhang steht Inklusion mit den großen politischen Theorien der Demokratie? Hier wird sich einem sogenannten ‚weiten‘ Inklusionsverständnis angeschlossen, das sich nicht auf ein Heterogenitätsmerkmal beschränkt, sondern dem es primär darum geht, „Vielfalt willkommen zu heißen“ (Hinz, 2010, 191) und das im Sinne einer „egalitären Differenz“ (Prenzel, 2014, 54) menschliches Zusammensein ohne Hierarchie denkt. In diesem Beitrag können nicht alle Details des Inklusionsdiskurses mit den soziopolitischen Grundfragen abgeglichen werden. Dazu ist nicht zuletzt auch deshalb zu wenig Platz, weil dieser Diskurs in sich selbst heterogen ist und kein geteiltes Verständnis behauptet werden kann, was Inklusion genau ist. Es kann sich hier folglich nur um einen ersten Diskussionsvorschlag handeln, der zum Widerspruch oder weiterem Nachdenken anregen soll.

2 Die soziopolitischen Grundfragen als Triebfedern der Demokratie

Andreas Petrik (2013) definierte im Rahmen der politischen Bildung zehn *soziopolitische Grundfragen* als „kontextübergreifende und konflikt-auslösende Schlüsselthemen, zu denen politische Parteien, soziale Gruppierungen und Individuen direkt oder indirekt Stellung beziehen müssen“ (ebd., 158). Diese Schlüsselthemen bestimmen als Konfliktlinien den politischen Streit in der modernen Demokratie. Bezüglich des genauen Kontextes, in dem sich jene Fragen stellen, sind sie (historisch) variabel und doch gleichzeitig „allgegenwärtig, weil sie elementare Bedürfnisse und gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben betreffen“ (ebd., 157f). Zusammengefasst und durch Antwortkategorien konkretisiert lauten die zehn soziopolitischen Grundfragen bzw. sozialen Aufgaben nach Petrik (ebd., 159f) folgendermaßen:

1. Entscheidungen: Autoritäten *oder* direkte Mitbestimmung?
2. Konfliktlösung: Abschreckungen *oder* Wiedergutmachung?
3. Lebenssinn: religiöses *oder* säkulares Sinnfundament?
4. Zugehörigkeit: partiell *oder* universell?
5. Lebensstile: Leitkultur *oder* Individualismus?

6. Güter herstellen: freie Wirtschaft *oder* öffentliche Regulierung?
7. Güter verteilen: Lohn nach Leistung *oder* angeglichen Einkünfte?
8. Bildung, Innovation, Leistung: Konkurrenz *oder* Kooperation?
9. Ökologie: Wirtschaftswachstum *oder* Umweltschutz?
10. Menschenbild: frei/unfrei, gleich/ungleich, festgelegt/wandelbar, egoistisch/kooperativ, gut/schlecht, gewalttätig/friedliebend?

Während Fragen 1 bis 5 sich auf solche elementaren Grundfragen und Konflikte beziehen, die sich auf einer *gesellschaftspolitischen* Konfliktlinie befinden und sich zwischen den Polen „Selbstbestimmung“ und „Autorität“ aufspannen, liegen Fragen 6 bis 9 auf einer *wirtschaftspolitischen* Konfliktlinie zwischen den Polen „Soziale Gleichheit“ und „Wirtschaftsfreiheit“. Petrik verwendet diese Fragen und die zwei Konfliktlinien, um die vier politischen Ideologien der modernen Demokratie *Anarchismus/Libertarismus*, *Sozialismus*, *Liberalismus* und *Konservatismus* voneinander abzugrenzen (Abb. 1).

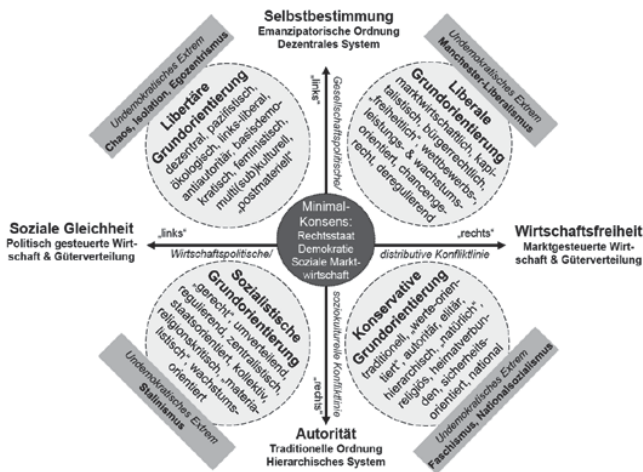


Abb. 1: Der Kompass der vier politischen Grundorientierungen (aus Petrik, 2013, 197)

Mit dem Kompass wird deutlich, in welchem Wertezusammenhang eine politische Grundorientierung steht. Während sich die libertäre Grundorientierung gesellschaftspolitisch *und* wirtschaftspolitisch ‚links‘ zeigt, also Selbstbestimmung und soziale Gleichheit fordert, steht der Konservatismus genau gegenteilig ‚rechts‘ für eine autoritäre Ordnung *und* marktgesteuerte

Wirtschaftsfreiheit. Die beiden anderen Grundorientierungen verorten sich entsprechend ‚dazwischen‘. Der Kompass verdeutlicht darüber hinaus, dass es sich um Ideensysteme innerhalb des demokratischen Konsenses handelt und jede Grundorientierung auch nichtdemokratische Ausprägungen kennt.

3 Inklusive Antworten auf die soziopolitischen Grundfragen

Die Diskussion um Inklusion ist auch im pädagogischen Feld ein sehr vielschichtiges Bild. Es soll hier nicht behauptet werden, den *einen* Inklusionsdiskurs heranzuziehen, um Antworten auf die zehn soziopolitischen Grundfragen zu finden. Neben einigen Vertreter_innen des Inklusionsdiskurses soll sich v.a. auf die verschiedenen Varianten des Index für Inklusion gestützt werden. Der Index für Inklusion eignet sich für das hier verfolgte Anliegen, da er sich ausdrücklich auf ein weites Inklusionsverständnis stützt und durch die gemeinsame Betrachtung der Dimensionen inklusive *Kulturen, Strukturen und Praktiken* sowie den zahlreichen diesen Dimensionen zugeordneten Fragen eine sehr große Spanne abdeckt und viele der hier aufgeworfenen Bereiche berührt.

1. *Inklusion setzt auf Partizipation und Veränderung ‚von unten‘.*

Inklusion wird überwiegend definiert als größtmögliche Teilhabe, verstanden nicht nur als akzeptierte Anwesenheit, sondern auch als Möglichkeit in Entscheidungsprozesse über kollektive Belange involviert zu sein (vgl. Booth & Ainscow, 2011, 22f). Dies ist ein wichtiger Grund, warum demokratische Schulen mit ihrem Höchstgrad an Schüler_innenpartizipation als sehr inklusionsorientiert bezeichnet werden können. Der Kommunale Index geht in die gleiche Richtung, indem er Mitbestimmung der Menschen eines Ortes in Zusammenarbeit mit der Verwaltung und Vergrößerung ihres Einflussbereichs im Sinne des Subsidiaritätsprinzips fordert (vgl. Montag Stiftung, 2015, 8 und 58f). Starre hierarchische Verhältnisse und Autoritäten aufgrund „natürlicher“ Merkmale werden abgelehnt (vgl. Prengel, 2014). Konsequenterweise betonen die verschiedenen Varianten des Index für Inklusion bezüglich des angestrebten Entwicklungsprozesses zu mehr Inklusion die Idee der Eigeninitiative ohne zentrale Steuerung von oben: „Im Prinzip kann jede/r selbst entscheiden – es gibt keine festen Vorschriften oder Methoden“ (Montag Stiftung, 2015, 23).

2. *Inklusion betont dialogische Konfliktlösung im Sinne einer Resozialisierung.*

Hinweise hierauf finden sich bspw. im schulischen Index. Vermindert werden soll Ausschluss als Strafe, gefordert wird Wiedereingliederung und Rehabilitation (vgl. Boban & Hinz 2003, 78). Inklusion wird mit einer Kultur der Kooperation verbunden, die durch Gewaltfreiheit auch in Konfliktfällen geprägt sein soll. Zur Konkretisierung dieser Programmatik schlagen Boban

& Hinz (2008) an anderer Stelle die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Rosenberg vor (ebd., 55f).

3. *Inklusion steht anerkennend zu religionsbedingter Heterogenität.*

Das Verhältnis zwischen Inklusion und Religion kann als anerkennend und nicht hierarchisierend bezeichnet werden. Religion oder Glauben wird bei vielen inklusionsbezogenen Aufzählungen zur Heterogenität als eine Dimension von vielen genannt und dabei als relevant aber nicht dominant für menschliche Vielfalt markiert. Eine Anerkennung von Religion wird im schulischen Index deutlich, der für den Unterricht eine Sensibilität bezüglich religiöser Unterschiede fordert (vgl. Boban & Hinz, 2003, 81). Nicht zu finden sind die Hervorhebung einer bestimmten Religion und die Betonung religionsbezogener verbindlicher Normen für die ganze Gesellschaft. Stattdessen findet sich als Zielvorstellung, dass Menschen aller Glaubensgemeinschaften friedlich ihre Religion leben können (vgl. Montag Stiftung, 2015, 56).

4. *Inklusion betont die universelle Zugehörigkeit aller.*

Die universelle Zugehörigkeit aller ist gleichzeitig Zielformulierung wie Grundannahme von Inklusion. Einerseits wird bereits davon ausgegangen, dass alle dazu gehören, jedoch strukturelle und systemische Barrieren diese Zugehörigkeit unterbinden. Andererseits ist die Überwindung jener Barrieren der visionäre Zielentwurf, der über Schule hinausgehend auf die gesamte Gesellschaft ausstrahlen soll. Inklusion ist damit gleichzeitig „Kritik exkludierender Verhältnisse“ wie Zielformulierung einer menschenrechtsbasierten „inklusive(n) Gesellschaft“ (Kronauer, 2015, 19ff), in der jene universelle Zugehörigkeit in allen Teilbereichen der Gesellschaft sichergestellt sein soll.

5. *Inklusion betont Rollenemanzipation und körperbezogene Freiheit.*

Auch für diese These finden wir einige Hinweise im schulischen Index. „Strukturell unterschiedliche Familiensituationen“ werden als gleichwertig zu vermitteln betont (vgl. Boban & Hinz, 2003, 62). Mobbing und Gewalt, auch im Sinne von Sexismus und Homophobie, sollen unterbunden werden. Ein positives Verständnis von Unterschieden in sexuellen Orientierungen und Geschlechterrollen wird betont. Es findet sich keine Fokussierung auf die heterosexuelle Familie als Basis der Gesellschaft.

6. *Inklusion betont Selbstverantwortung und Mitbestimmung auch in privatwirtschaftlichen Unternehmen.*

Es existiert (noch) kein Index genuin für Wirtschaftsunternehmen. Im Kommunalen Index finden sich Aussagen zur Entwicklung von Organisationen, worunter auch privatwirtschaftliche gefasst werden (vgl. Montag Stiftung, 2015, 36). Dort werden Beteiligung und Mitbestimmung (ebd., 97), eine anerkennende „Führungskultur“ (ebd., 94) sowie Entscheidungsspielräume für Mitarbeiter_innen (vgl. ebd., 66) favorisiert. Es schimmert eher eine Ori-

entierung an flachen Hierarchien und innerbetrieblicher Partizipation durch, denn an klaren hierarchischen Strukturen und Zuständigkeiten.

7. Inklusion ist kritisch gegenüber rein leistungsbezogenen Entlohnungen und Verteilung von gesellschaftlichen Zugängen.

Bezüge zur Idee angeglichener Einkünfte zur Befriedigung von Grundbedürfnissen lassen sich bspw. an der zu beobachtenden Sympathie für ein bedingungsloses Grundeinkommen erkennen. Im Kommunalen Index werden „spezielle Maßnahmen“ betont, damit jeder nach der Schule einen Ausbildungsplatz erhält und nicht auf sich allein gestellt ist (vgl. Montag Stiftung, 2015, 54f). Bei der Mobilisierung von Ressourcen setzt man neben den Sozialstaat allerdings auch auf die Kraft der Vernetzung mit privaten Akteuren.

8. Inklusion fordert die gemeinsame kooperative Bildung.

Inklusionsbezogener Fortschritt wird nicht über Konkurrenz und Hierarchien gedacht. Betont wird die Kraft der Kooperation und gegenseitige Unterstützung. Ein deutlicher Ausdruck hiervon ist die verbreitete Prämisse im Inklusionsdiskurs, das separierende Schulsystem weitestgehend abzulehnen. Konsequenterweise ist der Slogan „Eine Schule für alle“, wenn auch nicht bis zu Ende konkretisiert, doch eine „Art Fahne, hinter der sich eine inklusionsorientierte Gemeinde versammelt“ (Wocken, 2014, 103).

9. Inklusion betont die Bewahrung natürlicher Lebensgrundlagen.

Im Kommunalen Index finden sich im Bereich „Umwelt und Energie“ zahlreiche Fragen, die Nachhaltigkeit, regenerative Energiequellen und ressourcenschonendes Verhalten betonen. Im englischen Index für die Schule wird „Sustainability“ als zentraler inklusiver Wert aufgeführt (vgl. Booth & Ainscow, 2011, 11 und 89). Der Erhalt der Umwelt wird dort mehrfach im Bereich C.1 („Constructing curricula for all“) betont (vgl. ebd., 121ff).

10. Inklusion basiert auf einem Menschenbild, das diesen als frei, ungleich (auf Basis gleicher Rechte), wandelbar, kooperativ, gut und friedliebend bestimmt.

Inklusion setzt als normative Programmatik in den Zielvorstellungen ein bestimmtes Menschenbild voraus, da implizit davon ausgegangen wird, dass der Mensch zu all dem auch willentlich und fähig ist. Oberflächlich formuliert kann dieses Menschenbild konturierter werden mit den Kategorien *frei* (Umstände, die den Menschen unfrei halten, werden kritisiert), *ungleich* (auf Basis gleicher Rechte wird Verschiedenheit betont), *wandelbar* (im Sinne von „Veränderlichkeit“ nach Pregel, 2014, 52), *kooperativ*, *gut* und *friedliebend* (indem positive Werte wie „Fairness, Offenheit und Respekt“ eingefordert werden, Montag Stiftung, 2015, 20).

Für die Einordnung von Inklusion in eines der vier Felder des politischen Kompasses bedarf es nun keiner ausgewiesenen Genauigkeit in jedem Detail. Es geht vielmehr um eine inhaltlich nachvollziehbare Tendenz in die eine

oder andere Richtung. Das Gesamtbild aller Thesen ergibt dann folgende Einordnung von Inklusion in den politischen Kompass:

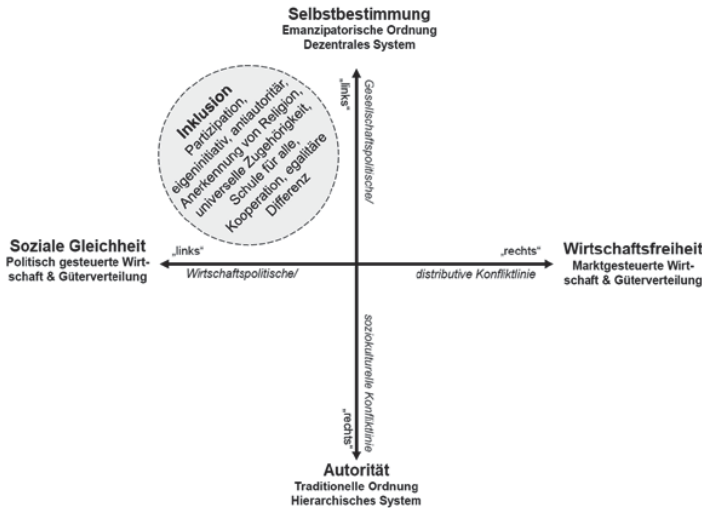


Abb. 2: Inklusion im politischen Kompass nach Petrik (2013, 197)

Im Sinne der *gesellschaftspolitischen* Konfliktlinie (These 1-5) steht Inklusion auf der ‚linken‘ Seite, in der Mit- und Selbstbestimmung betont werden. Partizipation und Veränderung *von unten* sind Kern des Konzeptes, Veränderungen über *zentrale* Normen werden skeptisch gesehen. Im Sinne der *wirtschaftspolitischen* Konfliktlinie (Thesen 6-9) steht Inklusion am ‚linken‘ Pol, der Regulation und Umverteilung betont und sich v.a. in der Forderung nach einer gemeinsamen Beschulung konkretisiert. Damit ist Inklusion im selben Quadranten wie die anarchistische bzw. *libertäre* Grundorientierung. Inklusion ist damit weder ein liberales, noch konservatives noch sozialistisches (und damit auch nicht kommunistisches) Konzept. Die deutlichsten Widersprüche ergeben sich zum *Konservatismus*. Dieser vertritt ein der Inklusion diametral entgegengesetztes Menschenbild: ungleiche Individuen werden „ihren spezifischen Eigenarten gemäß [also ungleich, Anm. des Verfassers] behandelt“ (Petrik, 2013, 176). Mit dem *Liberalismus* teilt sich Inklusion die Idee der individuellen, antiautoritär gedachten Freiheit, des gleichberechtigten und selbstbestimmten Lebens. Als libertäre Idee kann Inklusion jedoch sowohl mit dem liberalen Konkurrenzprinzip als auch mit dem Primat des Privateigentums nicht viel Positives anfangen. Im Liberalismus wird Gleichheit als

reine Chancengleichheit verstanden ohne entsprechenden Sensibilität gegenüber den ungleichen individuellen und materiellen Startbedingungen (vgl. Petrik, 2013, 173). Die Grundprämisse des *Sozialismus*, Armut zu beseitigen durch Entkräftung des Primats des Privateigentums zur Verbesserung der Situation großer Teile der Bevölkerung wird von den meisten Vertreter_innen des Inklusionsdiskurses sicherlich geteilt. Jedoch ist es der Weg zu diesem Ziel, der Inklusion vom Sozialismus trennt. Während letzterer auf einen starken Staat setzt, der durch das alleinige Gewaltmonopol die Interessen der Mehrheit verteidigt, betont Inklusion die Eigeninitiative kleinerer Gruppen und Individuen. In der sozialistischen Zielvorstellung schlussendlich geht es um eine Aufhebung von Pluralismus und Interessengegensätzen, da man von einem geteilten Klasseninteresse ausgeht. In diesem Sinne gleicht die sozialistische Idee einer *Homogenisierungsbewegung*: Die sozialistische Gesellschaft kennt keine „egalitäre Differenz“.

4 Fazit: Inklusion ist Anarchie?!

Die Feststellung, dass Inklusion und Anarchismus geistig verwandt sind, kann einerseits verstören, ist aber andererseits auch offensichtlich. Verstören kann diese Feststellung, weil eine Verbindung mit dem hochgradig verzerrten Bild des Anarchismus, der heute überwiegend mit Chaos, Gewalt und Naivität gleichgesetzt wird (vgl. Petrik, 2013, 161), eine diffamierende Ausstrahlung auf Inklusion hätte. Akzeptiert man allerdings den Anarchismus als *eine* demokratisch legitime Ordnungsvorstellung, die heute in politischen Ansätzen wie „liquide Democracy“ oder Postwachstumsökologie weiterlebt und nun eher unter dem Label *libertär* steht, dann wird die Verbindung von Inklusion und Anarchismus/Libertarismus offensichtlich: Inklusion „orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung“ (Hinz, 2010, 194). Bürgerrechtsbewegungen sind selbst Ausdruck von Basisdemokratie und Selbstorganisation und können damit zum libertären Erbe der anarchistischen Grundorientierung gezählt werden.

Doch mit der Nähe zum Libertarismus teilt sich Inklusion auch dessen inhärente Widersprüche. Es ist zu fragen, ob Inklusion nicht ebenfalls an einem etwas zu stark idealisierten Menschenbild festhält. Wie realistisch ist das Vorleben inklusionsorientierter Praktiken in einer exklusiven Gesellschaft? Ist die ökonomische Verteilungsfrage nicht stärker ins Zentrum zu rücken? Ist der „unrealistische[.] Glaube an das Gute, Altruistische, Herrschaftsfreie, Solidarische im Menschen“ (Petrik, 2013, 198), das dem Libertarismus eigen ist, nicht vergleichbar enthalten in manchen Abhandlungen zur Inklusion?

Ein Grundproblem basisdemokratischer Verfahren macht die geteilten Widersprüche von Liberalismus und Inklusion deutlich. Die Weisheit vieler Akteure hat politisch gesehen dort ihre Grenzen, wo sich privilegierte Schichten besser durchsetzen können und es dadurch zu unsolidarischen und exklusiven Lösungen kommt – wie es bspw. im Hamburger Volksentscheid 2010 deutlich wurde. Es würde sich lohnen, den historischen Anarchismus und aktuelle libertäre Bewegungen als Ideenquelle und Verbündete für inklusive Veränderungsprozesse näher zu reflektieren. Das Verschwinden des Anarchismus aus den Lehrplänen und Lehrbüchern der Schulen und aus den meisten politiktheoretischen Abhandlungen (vgl. ebd., 161) entzieht modernen libertären politischen Konzepten (und damit auch Inklusion) eine wichtige Ideenquelle. Der Anarchismus ist die einzige politische Grundorientierung, die menschliches Zusammensein frei und antiautoritär denkt und das inklusive Theorem der „egalitären Differenz“ politisch übersetzt.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): MLU Halle-Wittenberg (entw. von T. Booth & M. Ainscow).
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). Schlüsselemente inklusiver Pädagogik – Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In H. Knauder, F. Feiner & H. Schapp (Hrsg.), *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule* (S. 53-65). Graz: Leykam.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3., substantially revised and expanded ed.). Bristol: CSIE.
- Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V* (S. 13-36). Schwerin: IQMV.
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alsterdorf (Hrsg.), *Enabling Community* (S. 191-202). Hamburg: alsterdorf.
- Kronauer, M. (2015). Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 18-29). Bonn: BpB.
- Montag Stiftung (2015). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxis-handbuch*. Verb. Nachdr. Berlin: Dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Petrik, A. (2013). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik* (2., erw. u. aktual. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Prenzel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45-68). Paderborn: Schöningh.
- Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. In Ders. (Hrsg.), *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster* (S. 101-127). Hamburg: Feldhaus.

Jana Zehle

Marktwert oder individuelle Wertschätzung – der Capability Approach als Grundgedanke für den Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung im Kontext von Inklusion in der Schule

In Regelschulen wird ein Leistungsverständnis vertreten, welches an den „klassischen“ Funktionen von Schule festhält und einer neoliberalen gesellschaftlichen Ausrichtung Folge leistet. Die Festlegung, was als Leistung anzusehen und durch Ziffernnoten zu beurteilen ist, steht im Widerspruch zu dem Anliegen schulischer Inklusion, die allen Schüler_innen in ihren Leistungen gerecht zu werden versucht. Gesellschaftsanalytische und gerechtigkeits-theoretische Perspektiven erweitern den Diskurs um (schulische) Inklusion, legen ein Augenmerk auf die Diskrepanz zwischen veränderter schulischer Praxis und gesellschaftlicher Fehlentwicklung und zeigen die Notwendigkeit einer ethischen Begründung von Inklusion auf. Eine Begründungsgrundlage bietet der Capability Approach von Amartya Sen. Aus dem gerechtigkeits-theoretischem Blickwinkel des Capability Approach betrachtet, stehen die Fragen im Mittelpunkt, was Schüler_innen innerhalb der Institution Schule tun und sein können und ob ihnen Verwirklichungschancen, gestärkt durch wertschätzende Beziehungen und Anerkennung, geboten werden.

1 Vom Sinn und Unsinn von Ziffernzensuren

„Die ganze Notenskala muss ausgeschöpft werden...“

„Fünfen und Sechsen sind obligatorisch...“

„Wer nicht siebt, ist kein guter Lehrer, die unausgesprochene Parole...“,

(Schumann, 2013, 62).

So zitiert eine Gymnasiallehrerin ihre ersten Erfahrungen mit der an ihrer Schule praktizierten Leistungsbewertung durch Ziffernzensuren. Demgegenüber steht das vorrangige Anliegen im Kontext schulischer Lern-Lehr-Interaktion, welches zunächst darin besteht, die individuellen Leistungen von Schüler_innen wahrzunehmen und zu würdigen, bevor – und sofern über-

haupt – eine Bewertung erfolgt. Rückmeldungen über individuelle Lernfortschritte, so Schöler (2009), sind differenziert zu geben und tragen dazu bei, dass Schüler_innen sowohl Selbsteinschätzung lernen als auch, ihre Mitschüler_innen im kommunikativen Austausch (Gespräch) richtig einzuschätzen (peer review). Alternativen zum System der Ziffernzensuren, zu einer summativen, also abschließenden und normorientierten Bewertung, finden sich in der Praxis in der Vielzahl. Textor (2015) nennt das Pädagogische Tagebuch, Schülerbeobachtungsbögen oder Portfolios. Diese Beispiele aus der Praxis ergänzt Reich (2014) durch Kompetenzraster. Den verschiedenen alternativen Leistungserhebungen ist gemeinsam, dass sie individuelle Lernfortschritte abbilden, die Selbstwirksamkeit der Lernenden erhöhen und durch individuelle Zielvereinbarungen die Transparenz der Lern- und Leistungserwartungen steigern, mit der Konsequenz, dass die Schüler_innen ermutigt werden und sich mitverantwortlich für ihr eigenes Lernen fühlen.

Textor (2015) verweist darauf, dass Schule in unserer Gesellschaft neben individuellen auch gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat, namentlich die Qualifikations-, die Enkulturations-, die Integrations- und Legitimations- und die Selektions- und Allokationsfunktion. Gleichzeitig bestimmen auch gesellschaftliche Systeme schulische Leistungen und ihre Relevanz innerhalb der Gesellschaft mit.

Mit Bezug auf Parsons (1959) und Fend (1980) definiert Textor

- Qualifikationsfunktion als das Ziel der Schule, alle Mitglieder der Gesellschaft mit denjenigen Kompetenzen auszustatten, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind;
- Enkulturationsfunktion als das Ziel von Schule, alle Mitglieder der Gesellschaft in das kulturelle System einzuführen (Kulturfertigkeiten wie Lesen und Schreiben und die Vermittlung eines kulturell geprägten Welt- und Menschenbildes);
- Integrations- und Legitimationsfunktion als das Ziel, allen Mitgliedern der Gesellschaft Normen, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind, zu vermitteln, und
- Selektions- und Allokationsfunktion als Aufgabe der Vorauswahl für eine berufliche und gesellschaftliche Position und der Zuweisung des eigenen Platzes innerhalb der Gesellschaft (vgl. Textor, 2015).

Auswahl und Zuweisung (die letztgenannte Funktion) erfolgen, wie bereits erwähnt, durch eine summative Leistungsbewertung, punkteorientiert in Form von Ziffernzensuren. Reich kritisiert an Ziffernzensuren, dass durch sie die Vielfalt der Qualitäten eines Lernprozesses und von -ergebnissen auf eine Ziffer reduziert wird:

„Was in Formeln der Mathematik und Physik taugen mag, das kann in menschlichen Beziehungen und beim Lernen tatsächlich zu viel weggeschnitten würde“ (Reich 2014, 287).

Reich führt seine Kritik an einer Vereinfachung durch Ziffernzensuren mit Blick auf Inklusion aus:

„Für die Inklusion sind Notensysteme von vorneherein sehr ungünstig, weil sie stets in der Vereinfachung unterstellen, alle Menschen seien gleich und alles sei gleich quantifizierbar“ (Reich, 2014, 287).

2 Leistungsbewertung, Einordnung und „Marktwert“ einer Person

Insbesondere mit Blick auf inklusive Lerngruppen darf sich m.E. die Diskussion um Leistung und Leistungsbewertung nicht auf die Frage von Ziffernzensuren versus Textbeurteilungen beschränken. Beurteilungen spiegeln nur ausschnittshaft und momentan eine Lernentwicklung wider (Perspektivitätstheorie). Weiter sind innerhalb einer Gruppe, in der alle Lernenden - meist auch zum gleichen Zeitpunkt – diese Rückspiegelung vorgehalten bekommen, Vergleiche, wenn auch nicht unbedingt bewusst intendiert, so doch inbegriffen und schwer umgebar. Es wird also versucht, Unvergleichbares aufgrund ungleicher und unterschiedlicher Entwicklungen miteinander zu vergleichen.

Reich stellt zu Recht die Frage, warum in unserer Gesellschaft solche Konstrukte (Leistungsbewertungen) überhaupt gebildet werden und liefert als eine mögliche Antwort die formale Annahme, dass in einer kapitalistischen Tauschgesellschaft der Erwerb einer Zulassung zum Studium oder in der Bewerbung um einen Arbeitsplatz nach objektiven, nicht willkürlichen Kriterien verlaufen soll. Daraus seien Notensysteme entstanden, deren Wirkung selbst pseudo-objektiv und willkürlich ist (vgl. Reich, 2014, 268). Denn, wie bereits nach Ingenkamp (1995) zitiert, enthält das Streben nach Objektivität gravierende Fehler. Schlussendlich, so Reich, sind Notensysteme Legitimationsinstrumente, um größere Gruppen von Menschen in begrenzte Aufstiegschancen gelangen zu lassen (vgl. ebd.).

Ziffern bestimmen den „Marktwert“ einer Person – an diese These knüpft ein weiterer Gedanke zur Operationalisierung von Noten als Legitimationsinstrumente an, denn als solche sind sie ein einfaches Mittel zur Machtausübung und demonstrieren eine eingeschränkte Grundhaltung: das Recht der Stärkeren. Lehrer:innen, einschließlich der Hochschullehrenden, nutzen so ihre Macht, um schlichtweg Leistungsränge einer Lerngruppe zu organisieren und qua ihrer Macht zu beeinflussen, wohin Lernende gelangen oder welche weiteren Schul-, Berufs-, und Lebenslinien sich für sie eröffnen dürfen. Eine Steigerung oder Erweiterung erfährt dieses Verfahren des extern gesteuerten Rangierens von Lernenden wenn, wie in der Praxis vorkommend, eine Platzzuweisung auf einer Likert-Skala erfolgt, auf der der „Marktwert“ der lernenden Person festgeschrieben und quantifiziert wird. Diese Quantifizierung wiederum entspricht nach Reich einem weltweit sich durchsetzenden Kredentialismus, in dem möglichst einfach der Verhaltens- und Leistungswert einer Person in einer Ziffer ausgedrückt werden soll (vgl. Reich, 2014, 287).

Folgende Zitate belegen die Universalität des von Reich aufgezeigten und nicht erst aktuell existierenden Kredentialismus: Als Gegenthese zu seiner Erziehung zur Befreiung beschreibt Nyerere eine

„Bildung, die einem Menschen beibringt, sich selbst als eine Ware zu betrachten deren (Markt-)Wert durch Zeugnisse, akademische Titel oder andere berufliche Qualifikationen bestimmt wird...“ (Nyerere, 2001, 120).

Und Dahlström konstatiert:

“We are living in times of neo-liberal imperialism which, disguised as globalization, intends to transform any social endeavor with a humanitarian value, including education, into a matter of market value...” (Dahlström, 2006, Introduction).

Die bisherigen Überlegungen führen geradewegs zu einer Kritik Bernhards über die fehlende Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes und insbesondere der neoliberalen Ausrichtung der Gesellschaftspolitik in der Pädagogik und in der Inklusionsdebatte. Oder – wie Jantzen (2015) mit Bezug auf Betancor (2011) anmahnt – dass eine auf Apelle beschränkte Verwendung des Inklusionsbegriffs die notwendige Kritik an den unsichtbaren Machtbeziehungen und Strukturen, die die soziale und schulische Ausgrenzung hervorbringt, versäumt (vgl. Jantzen, 2015, 234f).

3 Gerechtigkeitsorientierung im Umgang mit Leistung

Diese gesellschaftskritische Perspektive bedarf der Ergänzung durch eine gerechtigkeits-theoretische Begründung. Denn ohne die notwendige Ergän-

zung durch eine ethische Begründung, so Meyer (2013), besteht die Gefahr, dass Inklusion von Akteur_innen definiert und vereinnahmt wird, die ihre Einflussnahme im Sinne einer neoliberalen Umstrukturierung geltend machen könnten. Eine solche Begründung bietet der Capability Approach von Amartya Sen und Martha Nussbaum. Aus dem gerechtigkeits-theoretischen Blickwinkel des Capability Approach betrachtet, stehen die Fragen im Mittelpunkt, was Schüler_innen innerhalb der Institution Schule tun und sein können und ob ihnen Verwirklichungschancen, gestärkt durch wertschätzende Beziehungen und Anerkennung, geboten werden. Die Auseinandersetzung mit gerechtigkeits-theoretischen Aspekten – insbesondere in Bezug auf den Capability Approach – findet in der Pädagogik seit einiger Zeit immer mehr Anklang, wie Publikationen von Alkire, Burchardt, Florian, Reindal oder Terzi belegen. Amartya Sen definiert:

“Capabilities ... are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead” (Sen, 1987, 36).

Oelkers, Otto und Ziegler (2010) übersetzen den Begriff „Capability“ mit Verwirklichungschancen, Heinrichs bevorzugt den Begriff „Befähigungen“:

„Der Begriff capabilities wird mit Befähigungen übersetzt. Capabilities sind zwischen den individuellen Fähigkeiten von Einzelpersonen, den abilities oder capacities, und denen ihnen zur Gebote stehenden gesellschaftlichen und durch die Umwelt bedingten Möglichkeiten, den options oder possibilities einzuordnen“ (Heinrichs, 2010, 55).

Heinrichs betrachtet Befähigungen als ein Bündel von Freiheiten und Lebenseoptionen, aus denen Personen eine Anzahl auswählen und realisieren können und so ihr „Wohl“ bzw. ein gutes Leben konstituieren können. Damit gelten Befähigungen als diejenigen Eigenschaften und Fähigkeiten, die Personen wertschätzen.

Die Gründe der Wertschätzung ereignen sich in einem komplexen Wechselspiel zwischen der Perspektive der betroffenen Person selbst und außenstehender Personen, können also von außen herangetragen werden, müssen aber von der betroffenen Person – in Abgrenzung von paternalistischem Denken und Tun – akzeptiert werden (vgl. Heinrichs, 2010).

Für die Moralphilosophin und Mitbegründerin der Capability Approach, Martha Nussbaum, ist von Interesse, was jedem Individuum ermöglicht wird zu tun oder zu sein, seine Befähigungen bzw. Verwirklichungschancen, die interne Fähigkeiten und externe Bedingungen einschließen. Explizit weist sie darauf hin, dass aus der Beziehung zu und dem Zusammensein mit Menschen, die von Behinderung und anderen ausgrenzenden Merkmalen betroffen sind, sich ein neues, vertieftes und differenzierteres Verständnis für die

Vielfalt von Menschen entwickeln kann. Jeder Mensch hat einen Anspruch auf eine gerechte, anerkennende und fördernde Behandlung. Demzufolge ist es nicht ausreichend, interne Fähigkeiten eines Menschen herauszubilden. Begleitend und gleichbedeutend ist immer auch eine angemessene Umgebung, um diese Fähigkeiten ausüben zu können (vgl. Nussbaum, 2002).

Nussbaum spricht von kombinierten Befähigungen, die sich aus den eigenen (internen) Fähigkeiten und den gesellschaftlichen (externen) Bedingungen zusammensetzen. Meyer (2013) ergänzt weiter, dass „... in der gleichzeitigen Betrachtung sowohl gesellschaftlicher als auch individueller Aspekte ... ein großes Potenzial des Ansatzes (besteht), um eine fundierte Kritik an neoliberalen Entwicklungen zu üben, insbesondere bezogen auf eine verkürzte Sicht der alleinigen Eigenverantwortung des Individuums“.

4 Ein Schlussgedanke

Die in diesem Artikel ausgeführten gesellschaftskritischen und gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen lenken das Augenmerk auf die Diskrepanz zwischen veränderter schulischer Praxis und gesellschaftlicher Fehlentwicklung, welche durch eine ethische Begründung von Inklusion aufgelöst werden kann. Die in der Schule gängige Praxis der Notensysteme wurde von Ingkamp (1995) und Reich (2014) als Legitimationsinstrumente zur Selektion und als Instrumente der Machtausübung offen gelegt. Notensysteme sind Relikte einer gesellschaftlichen und schulischen Realität, die fern jeglichen Inklusionsgedankens bereits Schüler_innen mit einfachen, scheinbar objektiven Methoden aussondert, indem ihre individuellen Leistungen auf eine Ziffer reduziert werden, die ihnen entweder den Zugang zu einer Auswahl an weiteren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet oder ihnen diese Wahlmöglichkeit vorenthält. Die Perspektive der betroffenen Lernenden sowie die Frage nach tatsächlich gebotenen Verwirklichungschancen zur Entfaltung individuellen Lernens und Leistens bleibt ungeachtet. Eine Wertschätzung individuellen Lernens und Leistens findet nicht statt. Damit Lernen und Leistung mit Zugehörigkeit und individueller Anerkennung aller, wie in der Inklusion gefordert, kompatibel werden können, bedarf es über eine Reflexion der pädagogischen Praxis hinaus grundsätzlicher gesellschaftlicher Umsteuerungen und damit einer wie in diesem Artikel konkretisierten Thematisierung gesellschaftsanalytischer und gerechtigkeits-theoretischer Zusammenhänge.

Literatur

- Betancor, H. M. V. (2011). *Empoderamiento: una alternativa emancipatoria?* *Margen*, 61, junio 1-14. Zugriff am 29.03.2015. Verfügbar unter <http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf>.
- Dahlström, L. & Mannberg, J. (Hrsg.). 2006. *Critical Educational Visions and Practices in Neo-Liberal Times*. Umea: Global South Network Publisher.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Heinrichs, J.-H. (2010). Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.). *Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 54-68). Wiesbaden: VS.
- Ingenkamp, K. (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jantzen, W. (2015). Die Neurodiversitätsdebatte und der dekoloniale Kampf gegen Exklusion. Eine neurosoziologische Perspektive auf die Verdinglichung freier Bürger/ -innen. *Behindertenpädagogik* 3. 2015, 54. Jahrgang, 233-256.
- Meyer, M. (2013). Eine gesellschaftskritische Haltung in der Inklusionsdebatte als grundlegende Voraussetzung für den Einsatz eines Instruments wie den Index für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 2/2013. Zugriff am 23.10.2015. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/17/17>
- Nussbaum, M. (2002). Aristotelische Sozialdemokratie. Die Verteidigung universaler Werte in einer pluralistischen Welt. In J. Nida-Rümelin & W. Thierse (Hrsg.). *Für eine aristotelische Sozialdemokratie* (S. 17-40). Essen: Klartext.
- Nussbaum, M. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nyerere, J. (2001). *Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten*. Hrsg.: Asit Datta. Bad Honnef: Horlemann Verlag.
- Oelkers, N.; Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Handlungsbefähigung und Wohlergehen – Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.). *Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 85-89). Wiesbaden: VS.
- Parsons, T. (1959). Sozialstruktur und Persönlichkeit. Die Schulkasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. *Harvard Educational Review*, Bd. 29, Nr. 4, 297-318.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schöler, J. (2009). *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schumann, B. (2013). Die Arbeit muss eine Drei werden. Eine Gymnasiallehrerin und Landtagsabgeordnete erzählt. In R. Stähling & B. Wenders (Hrsg.), *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle* (S. 61-67). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sen, A. (1987). *The Standard of living*. Cambridge.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: utb.

Florian Sander

System-Ebenen klären, Komplexitätsreduktion vermeiden – Voraussetzungen für einen inklusiven Leistungsbegriff aus systemtheoretischer Sicht

Dieser Beitrag widmet sich den Herausforderungen, die sich bei der Konzeptualisierung eines inklusiven Leistungsbegriffs ergeben, aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie. Dabei wird erstens die Position vertreten, dass die Diagnose einer vermeintlichen „Leistungsgesellschaft“ weder haltbar noch zielführend ist, sondern dass es vielmehr darum gehen sollte, den Leistungsbegriff in seiner gesamtgesellschaftlichen Komplexität zu erfassen. Zweitens wird argumentiert, dass dies nur gelingen kann, wenn geklärt wird, welche soziale System-Ebene das Inklusionsparadigma eigentlich adressiert. Dabei wird vor allem auch die Bedeutung hervorgehoben, die die Binnendifferenzierung des Erziehungssystems für die Ausarbeitung eines inklusiven Leistungsbegriffes innehat.

1 Einleitung

Im *Call for Papers* zur Tagung der Inklusionsforscherinnen und -forscher 2016 heißt es u. a.: „‘Leistungsgesellschaft‘ wird in der Regel verstanden als ein Begriff zur Beschreibung einer Gesellschaft, in der Hierarchisierungsprozesse wesentlich durch Vorstellungen von Leistungsfähigkeit, Fitness, Selbstoptimierung, unternehmerischem Selbst und Begabung mitbestimmt sind“ (Tagung der Inklusionsforscherinnen und -forscher, 2015). Übernimmt man diese Definition und den an sie gekoppelten Gesellschaftsbegriff, so ist die Verlockung groß, die Inklusion von Menschen mit Behinderung gewissermaßen als ein Projekt zu begreifen, das sich gegen die derzeit vorherrschende Gesellschaftsstruktur wendet. „Leistung“ wird nach diesem Verständnis zum entscheidenden Wert eines neoliberalen Modells, in dem die Gesellschaft durch ein Primat der Ökonomie geprägt ist, dem die Vorstellung der Inklusion diametral entgegensteht, da dies die Zurückdrängung des kapitalistischen Leistungsbegriffes zur Folge hätte, der auf profitorientierte Verwertbarkeit setzt.

Im Rahmen dieses Beitrages soll aus einer systemtheoretischen Perspektive heraus dargelegt werden, warum eine solche Dichotomisierung deutlich zu kurz greift und sowohl entscheidende Elemente moderner Gesellschaftsstruktur als auch Chancen des Inklusionsprojektes ausblendet. Zudem wird argumentiert, dass ein wirklich inklusiver, die gesellschaftliche Komplexität berücksichtigender Leistungsbegriff nur ausgearbeitet werden kann, wenn geklärt wird, welche soziale System-Ebene das Inklusionsparadigma eigentlich adressiert.

2 „Leistungsgesellschaft“ und funktionale Differenzierung

Es ist in den Sozialwissenschaften teilweise üblich geworden, die Gesellschaft terminologisch mit eben jenen Eigenschaften auszustatten, die man bei ihr primär als leitende Prinzipien wiederzuerkennen glaubt. Sei es nun die „Wissensgesellschaft“, die „Informationsgesellschaft“ oder die „Spaßgesellschaft“ – in all jenen Begriffen drücken sich Diagnosen über den Zustand der Gesellschaft aus, die nicht selten auch eine normative bis klar politische Intention widerspiegeln. Der Begriff der „Leistungsgesellschaft“ bildet da keine Ausnahme: Mit ihm mit schwingt die politische Kritik an einem attestierten, vor allem ökonomischen Paradigma der „Leistung“, das in der heutigen Gesellschaft ein Primat inne habe und durch das andere gesellschaftliche Werte, die auch das Ziel der Inklusion tragen, beiseite gedrängt werden.

Eine solche Diagnose ist sowohl vor dem Hintergrund eines ausgearbeiteten Gesellschaftsbegriffes, der die Gesellschaft als Gesamtheit *„aller kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen“* (Luhmann, 2005, 12) betrachtet, als auch vor dem Hintergrund der damit verknüpften Annahme einer funktional differenzierten Gesellschaftsstruktur, wie sie die soziologische Systemtheorie nicht ganz unbegründet annimmt (vgl. Luhmann, 2011, 17ff), mindestens problematisch. Unterzieht man gesellschaftliche Funktionssysteme auch nur stichprobenartig einer Beobachtung im Hinblick auf die Frage, ob die Erwartung der *ökonomisch verwertbaren* (!) Leistung tatsächlich ein gesamtgesellschaftliches Primat einnimmt, so wird man relativ schnell feststellen können, dass es zweifellos vielfältige Sphären in der Gesellschaft gibt, in denen eine solche weder wirklich erwartet noch ansatzweise eingefordert wird.

Dies zeigt auf, dass der Begriff der „Leistungsgesellschaft“ offenbar keine taugliche soziologische Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse bietet, sondern als eine Zurechnung innerhalb der politischen Kommunikation rezipiert werden muss, die dazu dient, über eine kritische Semantik eine Abgren-

zung vorzunehmen. Freilich bedeutet dies keine negative Wertung eines solchen Ansinnens, sondern vielmehr den Versuch einer terminologischen Einordnung, um daran mit soziologisch geeigneteren Begrifflichkeiten anzuschließen.

Worum geht es *eigentlich*? Die Lehren aus der Theorie funktionaler Differenzierung machen deutlich, dass „Leistung“ kein einzig und allein an die Ökonomie gekoppeltes Prinzip ist, sondern sich offensichtlich in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Funktionssystemen) manifestieren kann. Die Implikationen, die diese Feststellung für das Erziehungssystem hat, sollten an dieser Stelle deutlich werden. Klüger, als sich im Rahmen einer kapitalistisch-ökonomischen Auslegung die Deutungshoheit über den Leistungsbegriff nehmen zu lassen, wäre demnach, ihn in seiner gesamtgesellschaftlichen Komplexität, d.h. in seinen unterschiedlichen, sich nach systemischen Funktionscodes richtenden Facetten, aufzugreifen und ihn für inklusive Zielsetzungen nutzbar zu machen.

(Schulische) Inklusion würde nach dieser Lesart auch bedeuten, Leistung im Sinne einer Unterscheidung von „besser/schlechter“ nicht pauschal aus dem Erziehungssystem zu verbannen, sondern die Unterscheidung auf der Basis der Akzeptanz sozialer Komplexität vorzunehmen, oder anders gesagt: Auch nicht ökonomisch verwertbare Leistungen als Leistungen eben anderer System-Kontexte anzuerkennen und diese in Relation mit den grundsätzlichen Kapazitäten der Leistenden beobachten zu können. Der systemische Blick vermag hier möglicherweise eine Perspektive zu schaffen, die es ermöglicht, im Kampf um die Deutungshoheit hinsichtlich des Leistungsbegriffes nicht vorschnell – im Zuge von vorschnellen, polit-semantisch attraktiv scheinenden Dichotomien – zu kapitulieren.

Dies gilt umso mehr, als dass das Erziehungssystem ohnehin bereits konstant mit gesellschaftlichen Umwelterwartungen konfrontiert wird, die sich auf andere Teilaspekte von Leistungsbereitschaft beziehen. Die Erwartung des Wirtschaftssystems an das Erziehungssystem, eine leistungsbereite Arbeitnehmer_innenschaft zu produzieren, ist nur eine Erwartung von vielen. Diese durch die ökonomische Leitunterscheidung von Gewinn/Verlust konstituierte Erwartung steht im Wettbewerb mit anders codierten Systemerwartungen, gegen die es sich manchmal durchsetzt, manchmal aber eben auch nicht.

Das Erziehungssystem ist also ständig gezwungen abzuwägen, zu selektieren und, im Zuge der Beobachtung dieser komplexen sozialen Umwelt, Präferenzen einzustellen in Bezug darauf, was gerade wo und wann Vorrang hat. Die autonome Position, von der aus das Erziehungssystem diese Selbstreflexion vollzieht, bildet ein weiteres Indiz dafür, dass die Annahme eines Primats der ökonomischen Leistungserwartung so nicht haltbar ist.

Nehmen wir diese Feststellung als Prämisse, so stellt sich die Frage, wie die Erfordernisse eines inklusiven Leistungsbegriffes theoretisch konsistent und somit angemessener beschrieben werden können. Eine Lösung bietet hierbei der Vorschlag, Komplexitätsreduktion zu vermeiden, indem sich die Umweltbeobachtung des Erziehungssystems auf die Pluralität der sie umgebenden Systemerwartungen einstellt, anstatt „Leistung“ rein ökonomisch zu verstehen.

Damit geht zugleich der Wunsch des Erziehungssystems nach Aufrechterhaltung seiner Autonomie einher: Vermieden werden soll eben nicht nur einfache Komplexitätsreduktion, sondern eine funktionale Entdifferenzierung (vgl. dazu Sander, 2016), eine Verwischung der System-Grenzen zwischen Wirtschaft und Erziehung, infolge derer eine Ökonomisierung der Institution Schule einzutreten droht und im Rahmen derer das Inklusionsprojekt kaum mehr anschlussfähig wäre. Damit erschließt sich der Weg, der zu beschreiten nötig wäre, um die Erfordernisse der Inklusion theoretisch-soziologisch adäquat darlegen zu können: Es geht um nicht weniger als die Aufrechterhaltung einer funktional differenzierten Gesellschaftsstruktur. Die Anerkennung dieser Erkenntnis wäre sozialwissenschaftlich gewinnbringend – nicht zuletzt deswegen, weil sie eine Kritik der Verhältnisse ermöglicht, ohne sich die Unannehmlichkeiten eines irreführenden und dadurch unschönen Gesellschaftsbegriffes einzuhandeln.

3 Soziale System-Ebenen und Binnenentdifferenzierung

Eine sozialwissenschaftlich adäquate Konzeptualisierung speziell der Inklusion von Menschen mit Behinderung, die ja nochmal andere Herausforderungen mit sich bringt als jene klassische Unterscheidung von Inklusion und Exklusion, die gerade innerhalb der soziologischen Systemtheorie sehr ausgearbeitet ist (vgl. bspw. Luhmann, 2011, 23ff; Stichweh, 2005) und einen Vorgang bezeichnet, der weit über den Adressatenkreis „Menschen mit Behinderung“ hinausgeht, kann nicht vorgenommen werden, ohne eine essenzielle Klärung vorzunehmen – und zwar die der adressierten sozialen System-Ebene. Anders gesagt: Wer Inklusion fordert, muss wissen, in was.

Der grundsätzliche Klärungsbedarf im Zuge der Frage, was ein inklusiver Leistungsbegriff beinhaltet, wird umso mehr deutlich dadurch, dass auch bei vergangenen Versuchen eines systemtheoretischen Blicks auf den pädagogischen Inklusionsbegriff (vgl. dazu Kaack, 2015; Krönig, 2016) – womit ja auch die wenigstens implizite Beleuchtung eines inklusiven Leistungsbegriffes fällig wird – darauf verzichtet wurde, dies mit Hilfe eines Ansatzes zu tun, der in einer ganzheitlichen Perspektive *mehrere* soziale System-

Ebenen mit ihren teils sehr unterschiedlichen Implikationen hinsichtlich Inklusion miteinbezieht. Die dabei sogar vertretene Aussage, die sozialstrukturelle bzw. Makro-Ebene sei dabei für den pädagogischen Diskurs nur von „sehr nachrangigem Interesse“ (Krönig, 2016, 64) mutet, gerade vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 dargelegten Feststellungen, mindestens erstaunlich an. Denn selbst wenn man den oben angedeuteten „klassisch“ systemtheoretischen Inklusionsbegriff als pädagogisch unbrauchbar erachtet, ja selbst wenn man Inklusion im pädagogischen Sinne als Gegenbegriff zur Integration und nicht zur Exklusion sieht (vgl. Krönig, 2016, 66) – eine Sichtweise, die Martina Kaack in ihrem instruktiven Beitrag (vgl. Kaack, 2015) dagegen nicht teilt – so entbindet dies die Erziehungswissenschaft immer noch nicht von der Notwendigkeit zu klären, welche soziale System-Ebene sie denn mit ihrem Inklusionsbegriff adressiert.

Die Systemtheorie macht hierzu verschiedene Angebote. Klassisch ist der von Niklas Luhmann eingebrachte Dreiklang aus Interaktion, Organisation und Gesellschaft (vgl. Luhmann, 2005). Während die erstere Ebene einen Systemtypus bezeichnet, der sich über die bloße *Anwesenheit* konstituiert, so gründet sich die zweite System-Ebene auf *Mitgliedschaft*. Die Gesellschaft bildet die *Gesamtheit aller Kommunikationen*, differenziert in verschiedene Funktionssysteme. Dem später eingebrachten Vorschlag von Hartmann Tyrell (1983), die Typologie durch die zwischen Interaktion und Organisation angesiedelte System-Ebene der Gruppe, die sich über *Zugehörigkeit* konstituiert, zu ergänzen, wollen wir hier folgen. Für eine ausführliche Begründung dazu sei an dieser Stelle der betreffende Beitrag (vgl. Tyrell, 1983) empfohlen.

Betrachtet man etwa die Umsetzung der schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen (vgl. dazu Sander, 2014), so ist dabei insbesondere eine Fokussierung auf die Inklusion in Organisations- und Gruppensysteme zu beobachten. In diesem Zusammenhang soll ein Kind mit Behinderung in Regelschulen und Regelklassen inkludiert werden, was zuweilen auf Kritik verschiedener Seiten stößt. Dem gegenüber steht der von der Systemtheorie vertretene Inklusionsbegriff, der über den Komplex „Behinderung“ hinausgeht und stattdessen vor allem die Funktionssysteme der Gesellschaft adressiert.

Nach dieser Auslegung erbringt das (deutsche) Erziehungssystem bereits seit Jahrzehnten Inklusionsleistungen – nicht lediglich für Menschen mit Behinderung, sondern für nahezu alle und in Bezug auf die Funktionssysteme der Gesellschaft. Dieses wird bislang gewährleistet über eine Binnendifferenzierung des Erziehungssystems, welche sich u.a. in einem mehrgliedrigen Schulsystem und in der Existenz von Förderschulen manifestiert. Was im Rahmen des Projektes der sogenannten schulischen Inklusion also nun

gefordert und vorangetrieben wird, ist eine Art *Binnenentdifferenzierung* (Auflösung von Förderschulen) mit dem Ziel einer Inklusion in Organisationssysteme (Regelschulen) und Gruppensysteme (Regelklassen).

Entdifferenzierung auf der Ebene von Organisationssystemen kann mitunter der Vermeidung von Überdifferenzierung dienen (vgl. Halfmann & Japp, 1981, 244) und sich dadurch positiv auswirken. Zuweilen kann sie aber auch gegenteilige Effekte haben, wenn man sich etwa am Beispiel der Gesellschaft vor Augen führt, wie die Binnendifferenzierung eines Systems für dieses – im Sinne der evolutionären Entwicklung (vgl. Luhmann, 1990, 176) – funktional wird und den Umgang mit sozialer Komplexität erst zu ermöglichen vermag, indem es Subsysteme herausbildet, die einzelne Funktionen übernehmen und somit wiederum andere Teile des Gesamtsystems von diesen entlasten. Wird auf politischem oder auch anderem Wege versucht, diese funktionale Ausdifferenzierung zurückzufahren, so droht die Gefahr, damit das System untauglich zu machen für die Beobachtung und Verarbeitung sozialer Komplexität. Man bekommt es mit einer Art „forcierter Unterkomplexität“ zu tun.

Gerade auch etwa vor dem Hintergrund der Kritik an der Umsetzung der schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen (vgl. u. a. Sander, 2014), welche klar über die simple Dichotomie zwischen dem pädagogisch Wünschbaren und dem organisatorisch Machbaren, die Krönig (2015) unterstellt, hinausgeht, sind dies Hinweise darauf, dass hier eine systemische Entdifferenzierung stattfindet, die vormals etablierte, durchaus funktionale Strukturen eliminiert. In diesem Fall ginge es also zweifellos um mehr als bloß um administrative „Geburtswehen“ – es ginge um einen gravierenden, sozialstrukturell-evolutionären Rückschritt in Richtung einer Systemveränderung, die die Verarbeitungskapazitäten eines Systems zum Nachteil aller mindert, anstatt sie zu fördern und auszubauen.

An diesem Punkt wird die Relevanz der Frage nach der sozialen System-Ebene, die das Inklusionsprojekt adressiert, abermals deutlich. Muss die Vision einer inklusiven Gesellschaft, wie sie von der Behindertenrechtskonvention der UN geprägt wurde, in ihren schulischen Aspekten zwingend im Sinne einer Inklusion in Gruppen- und Organisationssysteme verstanden werden, die eine Binnendifferenzierung innerhalb des Erziehungssystems zur Folge hat und dadurch dessen Verarbeitungs- und Beobachtungsoptionen einschränkt? Wäre es nicht denkbar, dass eine *inklusive Gesellschaft* – im systemtheoretischen Sinne also eine *Inklusion in gesellschaftliche Subsysteme* – paradoxerweise auch gerade dadurch einzutreten vermag, dass in einem zeitlich begrenzten Rahmen *gruppen- und organisationssystemisch exkludiert* wird?

4 Fazit

Die Tragweite dessen, was eine falsche Antwort auf die oben aufgeworfenen Fragen bedeuten kann, sollte die Forderung rechtfertigen, dass ihre Beantwortung nicht in einem durch Erwartungen des politischen Systems aufgeheizten und hektischen Klima erfolgt, sondern dass sich die Erziehungswissenschaft hierbei ausreichend Zeit lässt, auch um ihrer Rolle als Reflexionstheorie des Erziehungssystems (vgl. Luhmann, 2002, 200ff) adäquat gerecht zu werden. Das systemtheoretische Inklusionsverständnis könnte hier einen Vorschlag aufzeigen zu einer Herangehensweise, die die politisch oft weniger anschlussfähigen Paradoxien gesellschaftlicher Mechanismen anerkennt und den Bedarf nach ausreichend komplexen Binnendifferenzierungen innerhalb von Funktionssystemen zu stillen vermag.

Dies führt zurück zur Frage nach dem inklusiven Leistungsbegriff und seinen Voraussetzungen. Im Kampf um die Deutungshoheit in Sachen Leistungsbegriff (siehe Abschnitt 2 dieses Beitrags) wird es nur dann möglich sein, diesen „inklusive mit Leben zu füllen“, wenn geklärt ist, welche soziale System-Ebene im Rahmen des Inklusionsprojekts eigentlich adressiert wird. Ist dies erfolgt, so empfiehlt es sich dringend zu reflektieren, ob ein differenzierter (!) – und gerade dadurch eben inklusiver – Leistungsbegriff nicht am ehesten dadurch etabliert, institutionalisiert und gelebt werden kann, indem er von einer differenzierten (!) System-Struktur getragen wird, die imstande ist, seine Differenziertheit im Systemaufbau gewissermaßen widerzuspiegeln und gerade dadurch anschlussfähig zu machen. Es könnte sich lohnen.

Literatur

- Halfmann, J. & Japp, K. P. (1981). Grenzen sozialer Differenzierung – Grenzen des Wachstums öffentlicher Sozialdienste. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 10 (3/1981), 244-255.
- Kaack, M. (2015). Deutungsmöglichkeiten auf Nicht-Beobachtbares – Inklusion und Exklusion systemtheoretisch unterschieden im Kontext einer empirischen Erhebung. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 84-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krönig, F. K. (2015). Mit konstruktivistischer (Ent)Haltung Exklusionsrisiken (v)erkennen. Zur Stellung differenzlinien- und zielgruppenbezogener Fachlichkeiten im Inklusionsdiskurs. *Zeitschrift für Inklusion* (3/2015). Zugriff am 28.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/301/265>
- Krönig, F. K. (2016). Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden Selbstbeschreibung. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 63-78). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, N. (1990). Verfassung als evolutionäre Errungenschaft. *Rechtshistorisches Journal*, 9, 176-220.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (5. Aufl.) (S. 9-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2011). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München: Olzog.
- Sander, F. (2014). Inklusion: Vom politischen Missbrauch eines wichtigen Gedankens. *Blog des Liberalen Instituts der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit*. Zugriff am 12.06.2016. Verfügbar unter <https://liberalesinstitut.wordpress.com/2014/03/11/inklusion-vom-politischen-missbrauch-eines-wichtigen-gedankens/>
- Sander, F. (2016). *Nur Zustand oder auch Prozess? Probleme bei der systemtheoretischen Konzeptualisierung von Entdifferenzierung*. Universität Bielefeld: Working Paper.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Tagung der Inklusionsforscherinnen und -forscher (2015). *Call for Papers* zur IFO 2016.
- Tyrell, Hartmann (1983). Zwischen Interaktion und Organisation I: Gruppe als Systemtyp. In F. Neidhardt (Hrsg.), *Gruppensoziologie: Perspektiven und Materialien. Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 75-87). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Walther Dreher

IFO und ↻-FO

*„Viel hat erfahren der Mensch,
seit ein Gespräch wir sind
und hören können voneinander“
(Friedrich Hölderlin)*

*Nichts ist mächtiger, als eine Idee,
deren Zeit gekommen ist
(Victor Hugo)*

Die Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher-Tagung tritt nach dreißig Jahren nun in ein viertes Jahrzehnt. Um neue Erfahrungsräume zu schaffen und inspirierenden Ideen Wandlungen bedingende Mächtigkeit zu geben, bedarf es verändernder Positionierungen. Die ‚Theorie U‘ Otto Scharmers als auch der Impuls Frederic Laloux zur ‚Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit‘ wollen die IFO-Tagungen zu einer Revision ihres methodischen Rahmens und zu einem Neuansatz der Tagung, hin zu einer ‚Tat-ung‘, provozieren.

Inspiration eins

Andreas Zick, Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld, schickt seiner Keynote bei der IFO-Tagung 2016 die persönliche – vielleicht mit Schalk im Nacken formulierte – Bemerkung voraus, dass die ‚einzige‘ Verbindung seinerseits zu den Teilnehmer_innen der Tagung darin bestehe, dass er sich auf der IFO 2016 wie ein ‚UFO‘ vorkomme.

Es wäre jetzt möglich, Ausdeutungen des Gemeinten anzuschließen. Zum Beispiel: Symbolisiert die IFO eine so eigene Welt, sodass ein ‚Konfliktforscher‘ sich in ihr als ‚Außerirdischer‘ fühlt? Oder ist es die Konflikt- und Gewaltforschung, die sich auf Flugbahnen bewegt, die so ganz und gar nicht

die des IFO-Orbit sind, weit entfernt, um ihn zu kreuzen? Oder war es nur einfach nur ein humorvoller Brückenschlag des Redners und seines Beitrags empirischer Sozialforschung mit dem Titel ‚Die Macht des Vorurteils, oder: Menschenfeindliche Inklusionsvorstellungen‘, zu einem recht komplizierten und doch eigentlich ‚Konflikt‘-reichen Tagungsthema?

Spätestens jetzt wäre für manche und manchen der Übergang zum wissenschaftlichen Diskurs angesagt, um jene subjektiv erlebte Szene zu verlassen. Doch just verweile ich noch einen Moment bei ihr, denn, ohne es zu ahnen, hat *mir* Andreas Zick einen Ball zugespielt, mit dem ich – rückblickend auf die Tagung und vorausblickend auf Kommendes – in ebenso artistischer Weise jonglieren möchte. Mit Zicks ‚UFO‘ landet für mich eine U-FO auf der IFO, das heißt, die IFO wird – stellvertretend für ein weites öko-sozio-kulturelles Lebensfeld – ein Landeplatz für eine ‚↻FO‘, für eine ‚U-Prozess-Forschung‘ in Feldern wissenschaftlich zu befragender Phänomene und lebensweltlich zuhandener Praxis.

Im Nachhinein hilft mir Zicks Bemerkung, meine beiden Beiträge zu der Tagung, in Form eines Workshops und eines Open Space, noch selbstverständlicher zu verorten und sie als Inspirationen wahrzunehmen, als Ideen, die ‚begeistern‘ und ‚beflügeln‘ wollen dahingehend, auf Zusammenhänge ein wenig anders zu schauen als mit ‚gewohntem Blick‘. In Fortsetzung des Impulses der 29. IFO-Tagung in Halle wird angeregt, *dem weiten Feld eines inklusiv zu gestaltenden Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgefüges das ‚Was-serzeichen ↻‘ zu unterlegen, um ‚leibhaftig‘ zu erfahren, welche Wandlungsebenen kennengelernt werden wollen und welche Veränderungsimpulse von ihnen auszugehen vermögen.*

Workshop und Open Space bieten die Gelegenheit, gewohnte Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und zu befragen. Skizzenhaft und gerafft wird hier auf die Vorgehensweise aufmerksam gemacht, welche die Veranstaltungen charakterisiert.

Inspiration zwei

Der Workshopbeitrag ‚↻-topia Inklusion und Theorie U‘ zielt darauf ab, Teilnehmer_innen in einem einstündigen Zeitrahmen spüren zu lassen, was geschehen kann, wenn Achtsamkeit in unterschiedlicher Intensität geübt wird.

„Eine der wichtigsten Kompetenzen, die heute an Universitäten nicht vermittelt werden, ist die Fähigkeit des schöpferischen Gesprächs sowie die Fähigkeit, Dialogfelder aufzubauen... Die Kunst des schöpferischen Dialogs zielt letztlich auf die Aktualisierung einer intersubjektiven ‚Feld-Intelligenz‘, d.h. auf das Erschlie-


ßen von sozialen Kraftquellen und Handlungspotenzialen, die über die Existenz von atomisierten Einzelindividuen hinausgehen“ (Käufer & Scharmer, 2000, 19).

Das Statement besagt, dass, damit substanziell Neues erkundbar und gestaltbar werden kann, wir andere Ebenen von Dialog und Dialogfeldern kennenlernen und erfahren müssen. Im Workshop geht es um einen interaktiven Austausch zwischen je zwei Teilnehmenden. Dabei stellt der_die ein_e Partner_in als Sprecher_in ein schriftlich zur Verfügung gestelltes Fallbeispiel auf vier unterschiedlichen Darstellungsebenen vor, der_die andere verortet sich zuhörend in analoger Weise auf der je entsprechenden Ebene. Danach tauschen sich die Teilnehmenden über diese Erfahrungsebenen gegenseitig aus. Die vier Ebenen des Sprechens und Hörens sind:

Sprechen und Hören

- | | |
|--|--|
| 1. Höflich – sich an Regeln und Normen halten, nicht sagen, was ich denke | Downloading – hören was ich schon weiß, was meine Denkgewohnheiten bestätigt |
| 2. Konfrontation – sagen, was ich denke – der andere ist mein Widerpart – Debatte – sich verteidigen | objektfokussiertes und faktenbezogenes Zuhören |
| 3. Dialog – erkunden, reflektieren – ich kann meine Sichtweise ändern – der andere = du selbstreflexiv – sich selbst sehen | Emphatisches Zuhören – Zuhören mit Herz
Welt entfaltet sich aus der Sicht des anderen |
| 4. Generativ – gemeinsame Kreativität – sich als Teil des werdenden Ganzen sehen können (Scharmer, 2009, 272 ff) | schöpferisches Zuhören, zuhören aus dem entstehenden Zukunftsfeld |

Im Workshop dienen zwei Fallbeispiele dazu, auf vier unterschiedliche Weisen eine Situation sprechend zu vermitteln und sich ihr hörend entsprechend zuzuwenden. Auf die als Handout abgefassten, dem Beitrag ‚Zäsuren‘ entnommenen Beispiele, die sich auf Erik Körmann und Armin Rist beziehen, kann hier nur hingewiesen werden (Dreher, 2016, 263f). Ziel ist es, deutlich zu machen, was es für uns Experten bedeutet, wenn Erik Körmann und Armin Rist nicht betrachtet werden wollen, wie jemanden ‚da draußen‘ – in extremster Weise geronnen im ‚Pannwitz-Blick‘–, sondern mit einem Blick wahrgenommen werden, der erst durch den Betrachtenden selbst ‚hindurchgelaufen‘ ist, quasi gefiltert wurde durch das ‚Selbst‘ unseres ‚selbst‘. Ein solcher Blick ist uns nicht ‚angeboren‘, ein Sehorgan dafür muss erst wach-

sen, im Sinne von Goethe: ‚Mach ein Organ aus dir‘. Der Prozess dahin ist ein von Menschen mit und ohne Behinderungserfahrungen gemeinsam geteilter Weg in Form einer U-Bewegung (vgl. Dreher in Hinz 2016, 270 ff). Auf diese Weise wird aus einer U-topie, aus einem Nicht-Ort, eine -topie, ein durch und in einem U-Prozess sich gestaltender ‚Ort/Topos‘, der so zuvor nicht existierte.

Inspiration drei

Der Open Space versucht die im Workshop miniausschnitthaft berührte Annäherung an das spannungsreiche Phänomen Inklusion fortzuführen mit dem Titel „Die Inklusionslüge“ oder ‚David und Goliath: Aug in Aug oder resignativer Rückzug?‘“ Zu dieser Formulierung inspiriert mich Uwe Becker. Becker kommt in einer differenzierten Auseinandersetzung, insbesondere mit den sozioökonomischen Hintergründen des Für und Wider von Inklusion, zu dem Schluss, dass die Diskussion durch sich widersprechende Logiken geprägt ist. Von ihm entleihen wir das Bild von David und Goliath: „Die Dignität (der) ökonomischen Logik ist deutlich höher graduert als die Logik jenes Menschenrechtsprojekts der Inklusion... Die Kollision beider Logiken gleicht eher dem Kampf zwischen David und Goliath, nur dass David in diesem Fall unterliegt“ (Becker, 2015, 184).

Der Open Space stellt die Teilnehmenden, inhaltlich orientiert an Uwe Becker, in die Situation des ‚Goliath‘ auf der einen und in die des ‚David‘ auf der anderen Seite. Wieder geht es dialogisch darum, auf unterschiedliche Weise sprechend – höflich, konfrontativ, dialogisch und generativ – die Seite des David und des Goliath vorzustellen und mit ‚entsprechenden Ohren‘ zuzuhören. Beide Charaktere werden ausschnitthaft wie folgt umschrieben:

„GOLIATH

Ich, Goliath, bin – vielleicht ist dies für viele nicht angenehm – Repräsentant des Staates und seines „Gemeinwohlprojektes ‚Inklusion‘“. Um es gleich vorwegzunehmen: Dieses Projekt – von vielen als ‚Utopie‘ charakterisiert – sieht sich der ‚Inklusion‘ verpflichtet!

Wir politisch Verantwortlichen haben die UN-BRK ratifiziert und uns zu bundeslandspezifischen Aktionsplänen verpflichtet – trotz ökonomisch schwieriger Zeiten. Das macht das ganze Unterfangen nicht einfacher. Die begrenzte Verfügbarkeit von Finanzmitteln zwingt uns zur Anwaltschaft für ein finanzielles Realitätsprinzip! – Daher wehren wir uns gegen den Vorwurf des ‚leeren Lippenbekenntnisses‘!

Wir respektieren und sind dankbar für die Initiativen und das Engagement von Behinderten- und Sozialverbänden, Pädagoginnen und Pädagogen, Elterninitiativen und sozialrechtlich Kompetenten, Leistungserbringer und Kostenträger, Wis-

senschaftlern und Wissenschaftlerinnen, wir haben auch Verständnis für die Forderungen vieler Sozialverbände und Behindertenrechtsorganisationen nach erheblichen öffentlichen Investitionen für das Bildungssystem, die Gestaltung der Sozialräume, öffentlich geförderte Arbeit, Kultur und soziale Dienstleistungen – aber einer muss ja das ‚utopische Gelände abstecken, einzäunen und kontrollieren‘, denn ‚Wildwuchs‘ tut niemanden gut und seien wir doch einmal ehrlich, was oder wer spricht den gegen eine Finanzlogik, die Haushaltsvorbehalte artikuliert? Noch einmal, um Missverständnissen vorzubeugen:

Wir solidarisieren uns mit dieser zivilgesellschaftlich guten Idee ‚Inklusion‘ – aber wir fühlen uns auch der geltenden ökonomischen Rationalität unserer neoliberal ausgerichteten Ökonomie verpflichtet!

Wer das nicht einsieht, mit dem muss gekämpft werden. Unsere Gegenwart braucht starke Persönlichkeiten. Ich streite gerne mit der und für die Logik der Ökonomie.

Natürlich gibt es immer welche, die dagegen sind – besonders die Kleinen, wie der ‚Hosenschitter‘ hier, der sich mir entgegenstellen möchte. Aber ich kenne die Gegenpositionen und bin gegen Attacken gewappnet.

Ich könnte Ihnen mit meinem langen Speer noch viele Argumente entgegenschleudern und mein breites Schild wird unschwer die Pfeile meiner Gegner und deren ‚kämpferische Naivität‘ abzuwehren vermögen.

DAVID

Ich bin von Beruf Hirte und gehöre eher einer gesellschaftlichen Randgruppe an. Was mich betrifft, so weiß ich, dass ich ‚eine Berufung und eine evolutionäre Energie habe, um mich auf diese Berufung zuzubewegen‘ (Laloux, 2015, 201). Ich bin zugleich ein Bürger, der von der Idee und Logik des Menschenrechtsprojekts der Inklusion überzeugt ist. Inklusion verstehe ich als „Zusammenschluss der Vielfalt“.

Sie fragen, woher ich meinen (Wage-)Mut nehme?

Es geht um die Aufgabe, das gegebene gesellschaftliche Gefüge und die zentrale ökonomische Funktionslogik der Gesellschaft zu verändern, da sie sozial ausgrenzt. Ich und mein Heer wollen aufzeigen, wie ausgegrenzt wird und dann muss diese Ausgrenzung von uns durchbrochen werden. Bei genauer Betrachtung und Analyse der UN-BRK wird klar, dass sie gegen die machtvollere Zentrallogik der ökonomischen Verwertung revoltiert. Dieses Wissen gibt mir, als einem Protagonisten der UN-BRK, meine ‚inklusive Stoßkraft mit ökonomisch irritierendem Richtungswechsel‘.

Dafür kämpfe ich – wenn es nicht anders geht – gegen Goliath. Ich revoltiere gegen dessen Rüstungsglanz, mit dem er sich mir in den Weg stellt, mich blenden will, um mir auf diese Weise den ‚Weg ins Zentrum der ökonomischen und politischen Mechanismen zu verwehren‘.

Schauen Sie doch einmal genauer hin:

- ‚Arbeit‘ wird hochgelobt, aber vom bildungsbürgerlichen Hochsitz aus, der die Niederungen der prekären Arbeitswelt übersieht, werden hochselektive Zugangskriterien – zumal noch im globalisierten wirtschaftlichen Wettbewerb – definiert und das Aktionsfeld gesteuert.
- Also gilt es für das ‚Bürgerrechtssubjekt‘, die ‚rechtsbasierte Gleichstellung von Menschen mit Behinderung‘ und für ihre vollumfängliche ‚Teilhabe‘ zu streiten. Aber was für viele noch als ‚Utopie‘, als ‚Nicht-Ort‘, als ein ‚U-Topos‘ noch nicht eingelöst erscheint, ist als ein ‚Ort‘ schaffbar, als: ↻-Topos

Ich spüre:

Die Welt ist bereit, sich mir anzuvertrauen und sie wartet auf jeden einzelnen (Laloux, 2015, 9) – und deshalb nehme ich das Streit-Gespräch mit Goliath auf! Wie sagt doch Margret Mead: ‚Unterschätze niemals die Kraft einiger engagierter Menschen, die Welt zu verändern. In der Tat wurde die Welt nur durch solche Menschen verändert‘ (Laloux, 2015, 9).

Und wenn es im Diskurs nicht geht, dann greifen wir zu scharfen Waffen. Leadership im 21. Jahrhundert ist eine Sache auf ‚Leben und Tod‘ (Scharmer, 2007, 116).

Auf das engere Feld Schule bezogen, drückt dies Becker so aus:

„...Ergänzend zur Leistungszentrierung des Bildungssystems (wird) eine empathische, personen- und entwicklungsbezogene Pädagogik etabliert oder die hoch selektiven Mechanismen des bestehenden Schulsystems werden schlichtweg im ‚Inklusionssystem‘ weitergeführt“ (Becker, 2015, 152).

Das Statement ist klar und provokativ, was ihm folgen muss, ist ein co-operatives und co-kreatives Engagement für das erst noch zu schaffende ‚Kulturfeld Inklusion‘. Daraus ergibt sich, setzen wir einen Zeitrahmen von weiteren zehn Jahren, eine Agenda IFO 2026 als *Neube-Sinn-ung* und *Neu-Gestaltung* der IFO.

Inspiration vier

Aufgabe ist es also, durch die kommenden IFO-Tagungs-Portale mit Durchblick auf deren Zeit-Raum viertes Jahrzehnt hindurchzusehen und hindurchzugehen, hin auf neue Plattformen und hinein in Netzwerke, die Raum geben, Partei zu ergreifen, im Sinne des Modells ‚U‘. Wer sich neutral verhält, bleibt vor dem Portal stehen. Es geht darum, nicht mit dem bekannten – und hier abgewandelten – Gleichnis belegt zu werden: Eher kommt ein Kamel durch ein Nadelöhr, als wissenschaftlich neutral Forschende in eine inklusionsoffen werdende Kulturlandschaft.

Wissenschaftler_innen sind Aktionsforscher_innen, die mit Haut und Haaren in die Praxis hineingehen und buchstäblich zu dem werden, was ihre For-

schung untersucht; sie schafft Räume, in denen Praktiker_innen die ihrer Praxis innewohnende Theorie reflektieren...und die gemeinsam mit Praktiker_innen, Institutionen und politisch Verantwortlichen neue Wirklichkeiten in die Welt bringen und in Szene setzen (vgl. Käufer & Scharmer 2000, 21).

Mit Frederic Laloux werden in „der integralen evolutionären Perspektive ... Organisationen nicht länger als Eigentum gesehen, nicht einmal als geteiltes Eigentum, das den unterschiedlichen Interessengruppen dient. Die Organisation wird als ein Energiefeld, als ein emergierendes Potenzial und als eine Lebensform gesehen, die ihre Interessengruppen übersteigt und ihrem eigenen evolutionären Sinn folgt. In diesem Paradigma ‚führen‘ wir nicht die Organisation, nicht einmal dann, wenn wir der Gründer_innen oder Besitzer_innen sind. Stattdessen sind wir Begleiter_innen der Organisation: Wir sind das Instrument, das auf das tiefe kreative Potenzial der Organisation hört und ihr hilft, ihre Aufgabe in der Welt zu verwirklichen“ (Laloux, 2015, 223). Ob wissenschaftliche Hochschulen sich in eine solche Richtung werden bewegen wollen?

Solche Inspirationen sind nur kleine Elemente im angedeuteten Entwicklungsprozess. Ich greife noch einmal auf eine immer wieder kehrende Bemerkung aus den ‚Reihen der Sonderpädagogik‘ zurück, dass sich die ‚Inklusionsvertreterinnen und Inklusionsvertreter‘ gerne als ‚moralisch überlegen‘ respektive ‚überheblich‘ verhalten würden. Ich frage mich hierbei immer wieder, was solche kleinen Stiche und Wortscharmützel sollen? Sie bewirken emotionale Distanz und ein sich Verschließen gegenüber dem anderen, bevor ein sachliches und vor allem kommunikatives Sich befassen mit den Fragen begonnen hat. Bernard Lievegoed drückt es so aus: „... wir werden große Schwierigkeiten überwinden müssen. Und die bedeutendste ist wohl die, dass wir lernen müssen, zusammenzuarbeiten... Statt die anderen kleiner zu machen, (müssen) wir lernen, einander größer zu sehen“ (Lievegoed, 1993, 110). Auf IFO Tagungen mag es nicht ganz so ‚zugehen‘ – ‚man ist ja unter sich‘ –, aber auch hier steht der intellektuelle Disput mittels Referaten und Vorträgen im Vordergrund. Ist es nicht viel spannender, sich einem kommunikativen Handeln auszusetzen. Die Geschichten von Erik Körmann, Armin Rist und von ‚David und Goliath‘ können hier nur andeutungsweise ‚impulsieren‘, wie ein kommunikativer Um-Gang aussehen kann. Was er bewirkt ist dem Erfahrungsraum vorbehalten, wenn er von der Prämisse ausgeht, dass „Gespräche eine lebendige Verkörperung sozialer Felder (sind)“ (Scharmer, 2009, 269).

„Viel hat erfahren der Mensch, seit ein Gespräch wir sind und hören können voneinander“ – viel wird er noch erfahren können, wenn wir uns tiefgreifender einlassen auf das Gespräch, das wir *sind*, wenn wir nicht nur hören können voneinander, sondern hören *wollen* auf das, was in die Welt kommen möchte.

Ob für die Idee der Inklusion die Erkenntnis Victor Hugos schon zutrifft oder die Zeit erst noch reifen muss für Inspirationen, wie sie sich in Otto Scharmers U-Dynamik und in Frederic Lalouxs Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit verkörpern, mag offen bleiben. Aber der Ruf ergeht bereits. Um ihn zu hören und von ihm geleitet zu wirken, bedarf es „neuer Orte für die tieferen systemischen Fragen heutiger Transformationsprozesse...“ (Scharmer, 2009, 459).

Jenseits des Vorwurfs ‚moralischer Überlegenheit oder Überheblichkeit‘ geht es um ganz anderes: „...eine globale Gemeinschaft von Praktikern und Forschern aufbauen, die sich über die tieferen Aspekte ihrer Veränderungsarbeit austauschen und die durch die gemeinsam weiterentwickelte Presencing-Praxis eine soziale Technik in die Welt bringen, die den Menschen und den Beteiligten in allen Kulturen und Bereichen der Gesellschaft hilft, von der Opferrolle in den Zustand der gemeinsamen Wahrnehmung, Gegenwärtigung und Gestaltung zu kommen“ (Scharmer, 2009, 459). Dann werden auch *Tagungen*, wie die der Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher, sich wandeln zu *Tatungen*, durch die sich die Kraft reif gewordener Ideen entfaltet.

Literatur

- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Dreher, W. (2016). Zäsuren. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 257-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar auch unter <http://www.genius-for-all.de/aktuell.php>.
- Hinz, A., Kinne, T., Kruschel, R. & Winter, S. (Hrsg.) (2016). *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Käufer, Katrin & Scharmer, Otto (2000). Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*. Mering: Rainer Hampp.
- König, O. & Schweinschwaller, T. (2016). Wie kommt das Kamel durchs Nadelöhr? Die Theorie U als Prozess für soziale Transformation. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 17-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Franz Vahlen.
- Lievegoed, B. (1993). *Über die Rettung der Seele*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Scharmer, Otto (2007). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing*. Cambridge/Massachusetts: society of organizational learning.
- Scharmer, O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Auer.

Internetquellen

- Möbus-Körmann-Stiftung: www.mkstiftung.de/kontakt
- www.ksta.de/leichlingen/-autismus-und-inklusion-sote-die-worte-hinter-der-zahnpasta,15189136,32259496.html
- <https://www.presencing.com/ego-to-eco/institutional-inversion>
- <https://www.ottoscharmer.com>
- <https://www.edx.org/course/u-lab-leading-emerging-future-mitx-15-671-1x>

2. Teil: Theoriezugänge

Ulrike Schildmann

Leistung in der Inklusiven Pädagogik – normalismustheoretisch reflektiert

Die Integrationspädagogik der 1980er und 90er Jahre hat das gesellschaftliche Leistungsprinzip auf den Kopf zu stellen versucht, sowohl in ihren theoretischen Diskursen mit transnormalistischen Konzepten als auch in den Praxismodellen mit radikal flexibel normalistischen Arbeitsansätzen. Wie nimmt nun die Inklusive Pädagogik der 2000/2010er Jahre diese Ansätze auf, und kann sie sie für ihre – erweiterten – Aufgabenstellungen nutzen und weiterentwickeln?

In diesem Beitrag werden die Strukturen der Leistungsgesellschaft, die das gesamte Bildungswesen durchziehen, normalismustheoretisch analysiert. Diskutiert wird, mit welchen Herausforderungen die Inklusive Pädagogik auf dem gesellschaftlichen Basisnormalfeld der Leistung konfrontiert wird.

1 Zur Aktualität des Themas „Normalität“

Das Thema Normalität, mit dem ich mich seit 20 Jahren wissenschaftlich beschäftige (vgl. Schildmann 1997, 2002, 2004, 2009, 2015), hat sich bis heute nicht erledigt, im Gegenteil: Mit den seit der Jahrhundertwende durchgeführten internationalen schulischen Vergleichsstudien PISA, IGLU, TIMSS u.ä. zum durchschnittlichen Leistungsstand der Jungen und Mädchen unterschiedlicher Altersgruppen in den OECD-Ländern, aber auch mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), in deren Rahmen u.a. die staatlich eingegangene Verpflichtung zur Einführung einer inklusiven Pädagogik angesiedelt ist (und damit in Deutschland der Abbau hierarchischer Strukturen des Bildungssystems), ist das Thema Normalität – mit dem für die Bildungspolitik zentralen Basisnormalfeld Leistung – neu angefacht worden. Es hat also in den letzten 20 Jahren an Aktualität nichts eingebüßt. Dies wird schließlich auch im pädagogischen Diskurs über den Umgang mit Heterogenität deutlich, der auch den gesellschaftlichen Umgang mit Normalität widerspiegelt. Dabei meinen nicht alle, die vom Umgang mit Heterogenität reden,

dasselbe. Ich nehme zwei entscheidend unterschiedliche Positionen dazu wahr:

Die eine Position basiert auf den Zielsetzungen der integrativen (bzw. heute inklusiven) Pädagogik der letzten 40 Jahre, die in der wertschätzenden Akzeptanz der Verschiedenheit der zu erziehenden Kinder und Jugendlichen zum Ausdruck kommt und zum Ausgangspunkt aller pädagogischen Bemühungen gemacht wird. Diese Position erhebt einen hohen Anspruch an die pädagogische Praxis (zuletzt exemplarisch ausgeführt von Annedore Prengel 2015). Die andere Position resultiert – schlicht und pragmatisch – aus der Erkenntnis, dass die nachwachsenden Generationen mehr durch individuelle Verschiedenheit (Heterogenität) als durch Gleichheit (Homogenität) gekennzeichnet seien, und dass sich die Pädagogik deshalb mehr als bisher auf die Heterogenität der Schülerschaft einstellen müsse. Diese Position wird durch die genannten internationalen Vergleichsstudien gestützt, die gezeigt haben, dass es – bezogen auf das deutsche Bildungssystem – ein breites Überlappungsfeld in den Leistungen zwischen den hierarchisch gegliederten Schularten (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule, Sonderschulen) gibt (vgl. Faulstich-Wieland, 2011, 9), wodurch das Bildungssystem mit seinem Anspruch auf eine leistungsorientierte Homogenisierung der Schülerschaft in Legitimationsnot geraten ist.

Die vertiefte Beschäftigung mit diesen hier angerissenen Positionen (vgl. dazu Schildmann 2016) lässt erkennen, wie wichtig es ist, die Argumentationsfigur des Umgangs mit Heterogenität in Theorie und Praxis weiterhin kritisch zu analysieren. Die Lektüre neuerer Publikationen der Erziehungswissenschaft¹ vermittelt den Eindruck, dass sich der Normalismus in der Bildung in den unterschiedlichen Positionen zum Umgang mit Heterogenität abbildet:

Die überwiegend protonormalistische Positionierung mit dem Leitziel möglicher Homogenisierung von Lerngruppen ist diskursiv noch nicht (gänzlich) überwunden. Jedoch werden flexibel normalistische Ansätze im Sinne eines pragmatischen Umgangs mit Heterogenität vermehrt vertreten und stehen inzwischen im Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, wogegen transnormalistische Ansätze der positiv wertschätzenden Anerkennung von Heterogenität im Sinne einer allgemeinen integrativen Pädagogik für alle Kinder (Feuser 1989), einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993, 2015) und ähnlicher (radikaler) Ansätze gegenüber den Mehrheitspositionen

¹ Vgl. exempl. den in der Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“ 2015 geführten Fach-Diskurs über die „Pädagogik der Vielfalt“ (mit Hauptartikel von Annedore Prengel und 45 daran orientierten wissenschaftlichen Stellungnahmen) oder auch das „Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik“, hrsg. von Kampshoff & Wiepcke 2012.

noch (wenn auch mit der UN-BRK im Rücken) erkämpft werden müssen. Damit wird auch deutlich, dass eine kritische Normalismusanalyse weiterhin als angezeigt gilt. Auch der in Deutschland relativ neue Diskurs der Disability Studies über „Ableism“ bezieht sich – direkt oder indirekt – auf gesellschaftliche Normalitäten und ist deshalb auf einen kritischen Normalismuskursus angewiesen. Aus diesem Grunde werden im Folgenden die wichtigsten Strukturmerkmale des Normalismus nochmals zusammengefasst.

2 Strukturmerkmale des Normalismus unter besonderer Berücksichtigung des Basisnormalfeldes Leistung

In *Abgrenzung zur Normativität* ebenso wie zum Üblichen/Alltäglichen dient der *Normalismus* als ein *gesamtgesellschaftliches (politisches und soziales) Regulativ* auf der Basis massenhafter Verdattung und Orientierung an statistischen Durchschnitten. Diese Orientierung „dient den modernen Subjekten als soziale (Selbst-)Vergewisserung darüber, dass sie sich in der Mitte der Gesellschaft befinden und auf diese Weise zur Gemeinschaft gehören. So wirkt sie der *Denormalisierungsangst* der Individuen (vor sozialer Abweichung) entgegen. Diese gesellschaftliche Struktur erfordert die *Selbstnormalisierung der Subjekte* bzw. die Herausbildung *normalistischer Subjektivitäten*“ (Hervorheb. d. Verf.; Schildmann, 2009, 204, in Anlehnung an Link, 1997, 2002). Konstituierend für die soziale Funktion der Normalität sind nach Jürgen Link (1997) so genannte *Basis-Normalfelder*: Leistung, Gesundheit, Intelligenz, Sicherheit, Solidarität, Sexualität u.a. Für all diese Felder werden Indikatoren entwickelt, die den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Tendenzen immer wieder neu angepasst werden (vgl. Link, 1997, 321). Ein Basis-Normalfeld übernimmt die soziale Funktion, dass sich die einzelnen Menschen auf ihm anderen gegenüber positionieren und miteinander in Vergleich treten. Für den vorliegenden Beitrag sei hier gezielt hervorgehoben: In der modernen Gesellschaft, die unser Leben strukturiert, stellt Leistung ein, wenn nicht gar das zentrale Basisnormalfeld dar; denn diese Gesellschaft bezeichnet sich selbst zuvorderst als Leistungsgesellschaft (vgl. Schildmann 2002, Prengel 2015). Das trifft nicht nur für das Gebiet der Arbeit, sondern ebenso für das der Bildung zu.

Zwischen dem, was die moderne Gesellschaft für normal bzw. für abweichend hält, werden, orientiert an wirtschaftlichen, politischen und sozialen Erwägungen und Zwängen, bestimmte Grenzen gezogen. Im Laufe der Normalismusgeschichte haben sich zwei Strategien herausgebildet, *Protonormalismus* und *flexibler Normalismus*:

Den Protonormalismus charakterisiert Link als eine Strategie mit möglichst fixen und engen Grenzzonen. Als Subjektivierungstaktiken entsprechen ihm: Außenlenkung, Abrichtung, Dressur, Disziplinierung (vgl. Link, 2002, 541f). Dagegen tendiert die flexibel normalistische Strategie dazu, die Normalitätsspektren maximal auszudehnen, Normalitätsgrenzen flexibel zu halten und breite Übergangszonen (Risikobereiche) zwischen Normalität und Abweichung zu erlauben. Die entsprechende Subjektivierungstaktik lautet: Selbstnormalisierung der Subjekte (vgl. Link, 2002, 542). Diese beiden Strategien des Normalismus gehören zusammen, sie können sich – je nach gesellschaftlichen Entwicklungen – gegenseitig ablösen.

Ein dritte hier zu erwähnende Strategie, die für die integrative bzw. inklusive Pädagogik von besonderer Bedeutung ist (vgl. Schildmann 2016), wird als Transnormalismus bezeichnet und ist also jenseits des Normalismus angesiedelt. Jürgen Link versteht darunter ein nicht auf statistischen Durchschnittsniveau fußendes Konzept:

„Die Zonen möglicher transnormalistischer Exploration lagen und liegen stets uneindeutig und unentschieden in einer Art Schwebezustand an der Grenze des flexiblen Normalismus, in den zurück sie jederzeit ‚gefloatet‘ werden konnten und können“ (Link, 1997, 33).

Für Link ist diese Diskursstrategie eine normalismustheoretisch zu vernachlässigende, da sie nur eine Randerscheinung des Normalismus – mit seinen eben beschriebenen Charakteristika – darstelle. Genau damit komme ich jedoch zu einem wesentlichen Inhalt dieses Beitrags.

3 Zum Umgang mit dem gesellschaftlichen Basisnormalfeld Leistung in der Integrationspädagogik

Während sich der Normalismusforscher Link, wie dargestellt, auf die Strukturen und Zusammenhänge von Protonormalismus und flexiblem Normalismus konzentriert und den Transnormalismus nur am Rande berührt, ist gerade diese Randerscheinung des Normalismus zu einem Hauptthema der in den 1970er Jahren entstandenen Integrationspädagogik geworden. Seit den 1980er Jahren war, bis zu ihrer Einmündung in die inklusive Pädagogik, die integrationspädagogische Theorieentwicklung geradezu auf transnormalistische Strukturen fixiert. Ich erinnere an das umfassende Integrationsverständnis Georg Feusers:

„Integrationspädagogik bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen und lernen“ (Feuser, 1986, 129).

In diesem Sinne entwarf er im Laufe der 1980er Jahre eine „Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989) mit einer umfassenden, weit über behinderungsspezifische Anliegen hinausgehenden, Theoriekonzeption. In allen modellhaften Konzeptionen der Integrationspädagogik, nicht nur bei Georg Feuser, spielte das Basisnormalfeld Leistung – direkt oder indirekt – eine herausragende Rolle. Denn gerade Leistungsanforderungen, Leistungsvergleiche, Leistungsversagen kennzeichneten das traditionelle Bildungssystem, das durch die Integrationspädagogik fundamental in Frage gestellt werden sollte. Detailliert nachweisen konnte ich die Relevanz des Basisnormalfeldes Leistung für die Integrationspädagogik in meiner exemplarischen qualitativen Inhaltsanalyse der Publikationen (1979-2000) der Integrationspädagogin Annedore Prengel (vgl. Schildmann 2004). Festzustellen war bei ihr eine Entwicklung von der Kritik der hierarchisch orientierten Leistungsorientierung des traditionellen Schulsystems hin zu einem diskursiv veränderten pädagogischen Leistungsverständnis. Im Zuge der Entwicklung ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) machte Prengel, auch in Abgrenzung von der damals noch sehr aktuellen Reformstrategie des Normalisierungsprinzips, folgende Ausführungen:

„Integrative Pädagogik ist ein Reformansatz, in welchem, anders als im Normalisierungskonzept, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht“ (Prengel, 1993, 157).

Sie wandte sich gegen das Lernen im Gleichschritt und setzte sich für eine Wertschätzung der individuellen Leistungsfortschritte und damit für ein grundlegend neues Leistungsverständnis ein (vgl. Schildmann, 2004, 146). In den folgenden Jahren beteiligte sie sich daran, ihr integrationspädagogisches Verständnis von Leistung auf dem diskursiven Spezialfeld der Grundschule praktisch umzusetzen, hin „zu einem Schulanfang ohne Aussonderung mit einem Modell der heterogenen Lerngruppe, welches alle Lernniveaus (auch Behinderungen) einschlieÙe“ (Schildmann, 2004, 149 in Anlehnung an Prengel, 1997, 116f). So wurde Leistung, wie auch bei anderen Integrationspädagog_innen festzustellen, folgendermaßen diskursiv umdefiniert zu einer individuellen Größe:

„Es ist normal, dass jeder bestimmte Dinge (was immer es sei) kann und anderes eben nicht. Das ist kein Anlaß für Minder- oder Höherbewertungen“ (Prengel, 1995, 418).

Theoretisch löste sich der integrationspädagogische Leistungsbegriff also von der gedachten gesellschaftlichen Mitte ab und mündete in transnormalistische

Reflexionen über neue Ordnungskriterien. Auf dem Feld der integrationspädagogischen Praxis gehörte Annedore Prengel zu den ersten, die sich für die bildungspolitische Durchsetzung eines allgemeinen 'Schulanfangs ohne Ausgrenzung' einsetzten (vgl. Schildmann, 2004, 164f). Vor diesem Hintergrund war damit zu Beginn der 2000er Jahre festzustellen:

„... auf dem Basis-Normalfeld Leistung befindet sich die zentrale Konfliktebene zwischen den Vertretern schulischer Homogenität und Heterogenität. Es werden nämlich unterschiedliche Arten von Leistung favorisiert“ (Schildmann, 2004, 150).

Entsprechend muss die integrative/inklusive Pädagogik immer wieder von Neuem nachweisen, dass das allgemeine Leistungsniveau durch Individualisierung und Binnendifferenzierung des Unterrichts keinesfalls sinkt, sondern erhalten bleibt oder sogar steigt.

4 Leistung in der Inklusiven Pädagogik – ein Fass ohne Boden?

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Integrationspädagogik der letzten 40 Jahre als Vorläuferin der Inklusiven Pädagogik anzusehen ist. Das wird im aktuellen Diskurs über die Inklusive Pädagogik – weshalb auch immer – häufig übersehen; wogegen als Ausgangspunkt für die Inklusive Pädagogik ausschließlich die UN-BRK von 2006 angenommen wird. Auf die im Rahmen der Integrationspädagogik geführten integrationspädagogischen Debatten zum Umgang mit dem Leistungsprinzip in der Bildung kann also zurückgegriffen werden; denn die Auseinandersetzung mit diesem bleibt aktuell, wie auch die folgenden – menschenrechtlich orientierten – Ausführungen Annedore Prengels zur „Pädagogik der Vielfalt“ (2015) belegen:

„Inklusion anerkennt die gesellschaftliche Relevanz gemäßiger, möglichst fairer, meritokratischer Strukturen, geht aber über sie hinaus und durchkreuzt ihre Dominanz, indem sie ihnen eine zweite Perspektive hinzugesellt, die die Pluralität der Lebenslagen, Lebensformen und Lebensweisen berücksichtigt. In inklusiven pädagogischen Lerngruppen werden pädagogische Beziehungen angestrebt, die lernförderliche motivierende Anerkennung für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus ermöglichen... In der Verminderung meritokratischer Entwertung und in der Einbeziehung und Anerkennung pluraler Lebenssituationen, seien sie von Kreativität und Entgrenzung oder von Abhängigkeit und Verletzbarkeit beeinflusst, besteht der Beitrag der Pädagogik der Vielfalt zur Arbeit an spätmodernen Herausforderungen in der Sphäre der Bildung“ (Prengel, 2015, 161f).

Im Fokus der Inklusiven Pädagogik stehen sich also sehr unterschiedliche soziale Ungleichheitslagen und damit soziale Strukturkategorien und gegen-

über. Nicht mehr nur oder vorrangig die Kategorie Behinderung wird fokussiert, wie dies in der integrativen Pädagogik üblich war, sondern auch die Kategorien Geschlecht, sozialer und kultureller Hintergrund sowie Alter rücken in den Vordergrund der Bewusstheit über plurale Lebenssituationen (s.o.) und sind – im Sinne der Intersektionalitätsforschung – auf ihre möglichen Wechselwirkungen hin zu befragen. Für den normalismustheoretischen Diskurs bedeutet dies, dass die Auseinandersetzung über Leistung in der Bildung noch wichtiger und vor allem noch komplexer wird als in der Vorläuferbewegung der Integrationspädagogik: Denn die einzelnen sozialen Ungleichheitslagen gehen auf dem Basisnormalfeld Leistung unterschiedlichste Verhältnisse miteinander ein. Die Aufgaben der Forschung wie auch der pädagogischen Praxis werden also nicht einfacher, sondern vielschichtiger und damit komplexer.

Welchen Einfluss der Diskurs der Disability Studies über „Ableism“, in dem die Normalismusanalyse als Hintergrundfolie genutzt wird (vgl. Zeitschrift Inklusion online 2015; Köbsell 2016) auf die hier angesprochenen Problemstellungen haben wird, ist für mich, hier und heute, eine offene Frage.

Schließlich sollte der Zeitgeist im Zuge der aktuellen Flüchtlingspolitik kritisch reflektiert werden, weil unter deren Dach eine neue Debatte über „Unsere heilige Mitte“ (TAZ vom 18. Dez. 2015/Anne Fromm), d.h. über die gesellschaftliche Normalität in Deutschland stattfindet, die auch vor dem gesellschaftlichen Inklusionsdiskurs und dessen alternativen Leistungskonzeptionen nicht Halt macht.

Literatur

- Faulstich-Wieland, H. (2011). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 9-20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 25-38.
- Köbsell, S. (2016). Normalität. In I. Hedderich et al. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 402-406.
- Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität hergestellt wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, J. (2002). Normal/Normalität/Normalismus. In K.-H. Barck et al. (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 4. Stuttgart/Weimar, 538-562.
- Prenzel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, A. (1995). Gesamtschule – Schule der Vielfalt. *Die Deutsche Schule*, 87 (4), 408-420.
- Prenzel, A. (1997). Schulanfang ohne Auslese. Für eine Pädagogik der egalitären Vielfalt. In K.-H. Braun & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum 70. Geburtstag von Wolfgang Klafki*, Opladen: Leske + Budrich, 115-128.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik*, 26 (2), 157-168 und 274-286 (Replik).
- Schildmann, U. (1997). Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip - ein kritischer Vergleich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (3), 90-96.
- Schildmann, U. (2002). Leistung als Basis-Normalfeld der (post-) modernen Gesellschaft - kritisch reflektiert aus behindertenpädagogischer und feministischer Sicht. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* (S. 125-131). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schildmann, U. (2004). *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prenzel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schildmann, U. (2009). Normalität. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 2, Stuttgart: Kohlhammer, 204-208.
- Schildmann, U. (2015). Normativität und Normalität außer Balance. Stellungnahme zu Annedore Prenzel: „Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“. *Erwägen Wissen Ethik* (EWE), 26 (2), 254-256.
- Schildmann, U. (2016). Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion – ein Hürdenlauf der besonderen Art. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Bd. 16 (S. 75-95). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- TAZ/Die Tageszeitung/Fromm, A. (18.12.2015). *Unsere heilige Mitte*, S. 17.
- Zeitschrift Inklusion online (2015): Schwerpunkt „Ableism“. Zugriff am 02.01.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net>

Nadine Dziabel

Inklusion durch Interdependenz – Reziprozität als Bedingung von Inklusion?

Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit an Leistungskriterien gebundenen Bedingungen von Inklusion vor dem Hintergrund von Reziprozitäts- und Interdependenzbeziehungen auseinander. Im Rahmen der Inklusion von Menschen mit Behinderungen in eine Leistungsgesellschaft stellen sich diesbezüglich Fragen nach der Bewertung und Anerkennung von deren Leistungen, die als Gaben und Gegengaben in die Kalkulation von Reziprozität eingehen, sowie Fragen nach der Plausibilität von Reziprozität als sozialintegrative Norm.

1 Einleitung

Die Reziprozitätsnorm steuert maßgeblich soziale Interaktionen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Wechselseitigkeitsbeziehungen sind allgegenwärtig – in der Schule, auf dem Arbeitsmarkt, in Nachbarschaft, Familie und im Freundeskreis. Für Interdependenz, verstanden als Einbindung in soziale Netze und in die gesellschaftliche Arbeitsteilung, und Reziprozität als spezifischen Modus für diese Einbindung, spielen Vorstellungen von Leistung und Leistungsfähigkeit eine wesentliche Rolle (vgl. Kronauer 2010, 147). Die Beteiligung an Reziprozitäts- und Interdependenzbeziehungen von Menschen, die zumeist als nicht in vollem Sinne leistungsfähig gesehen werden und in manchen Fällen erhebliche Unterstützung bei der Lebensbewältigung benötigen, ist bisher nur marginal und unter einer Defizitperspektive betrachtet worden. Überwiegend wird bisher davon ausgegangen, dass gerade Menschen mit Behinderungen nicht im Stande sind, sich angemessen in die gesellschaftliche Arbeitsteilung einzubringen und erhaltene Leistungen zu erwidern (vgl. Gouldner 1984, 110; vgl. Wilken 1999, 27f; vgl. Jochimsen 2003, 40; vgl. Koob 2007, 76; vgl. Horster 2009, 156; vgl. Strehle 2009, 131). ‚Behinderung‘ erscheint angesichts solcher Annahmen als verminderte Leistungsfähigkeit.

Anhand von drei Thesen sollen nachfolgend gängige Annahmen über die verminderte Leistungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang mit Reziprozität beleuchtet werden.

2 Reziprozität als sozialintegrative Norm

Der Begriff Reziprozität leitet sich aus dem lateinischen Wort *reciprocus* ab – einer Verknüpfung aus *retro*/rückwärts und *protinus*/vorwärts – und meint übersetzt so viel wie ‚auf demselben Weg zurückgehend‘. Je nach disziplinärer Sichtweise wird er anders definiert und dient herkömmlicherweise als Oberbegriff für verschiedene Verbindlichkeitsarrangements, die auf Wechselseitigkeit¹ von Geben und Nehmen sowohl materieller als auch immaterieller Güter beruhen (vgl. Sahlins, 1974 nach Mau, 2002, 354).

Zwischen normativen und deskriptiven Anteilen von Reziprozität wird nicht immer strikt unterschieden, allen disziplinären Sichtweisen ist jedoch gemeinsam, dass sie mit Reziprozität auf ein ‚Sollen‘ verweisen. Das ‚Sollen‘, auf das zeit- und kulturunabhängig immer wieder hingewiesen wird, besagt, dass erhaltene Gaben erwidert werden müssen. Es wird erwartet, dass erbrachte Leistungen zurückerstattet bzw. mit einer Gegenleistung abgegolten werden. Reziprozität kann demnach als ein „universalhistorisches Verhaltensprinzip“ (Hofmann, 2008, 13) betrachtet werden, welches maßgebend bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung sowohl von interpersonalen Beziehungen als auch von funktional-differenzierten Strukturen in einem sozialen System ist (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum ökonomischen Tausch geht es bei der Reziprozität nicht in erster Linie um den unmittelbaren Transfer von Leistung und Gegenleistung, sondern darum, längerfristige soziale Beziehungen zu stiften (vgl. Stegbauer, 2011, 48). Dies ist vor allem durch die sog. generalisierte Reziprozität möglich, die eine zeitliche Verzögerung der Gegengabe oder die Übernahme der Gegengabeverpflichtung durch eine andere Person als den Empfänger erlaubt. Damit erhöht sich die Toleranzschwelle für ein zeitweiliges Ausbleiben von Gegenleistungen.

Auf der Ebene funktional-differenzierter Sozialstrukturen wird synonym zum Begriff der generalisierten Reziprozität der Begriff „Solidarität als wechselseitige Verpflichtung in einer bestimmten Bezugsgruppe“ (Heinig, 2008, 123) verwendet.² Aktuelle Forschungen zur Akzeptanz wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen bekunden die große Relevanz der Reziprozitätsnorm. Sie hat

¹ Die Begriffe Wechsel- und Gegenseitigkeit werden nicht immer, aber in den meisten Fällen und auch innerhalb dieses Beitrags synonym verwendet.

² Für „Solidarität als Eintreten für die Schwachen“ und „Solidarität als Chiffre für gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt“ (Heinig, 2008, 123) spielt ein ausgewogener Ausgleich von Leistung und Gegenleistung eine weniger wichtige Rolle.

einen wesentlichen Einfluss darauf, wie groß der Wille zur Solidarität ist. Die Bereitschaft, Leistungen für andere und mithin für die Gemeinschaft zu erbringen, ist innerhalb eines gesellschaftlichen Kollektivs dann höher, wenn zumindest der Eindruck bei den ‚Geber_innen‘ vorliegt, etwas im Gegenzug zurückzubekommen. Ausgehöhlt wird eine solche Bereitschaft, sobald die Einsicht vorherrscht, die Empfänger_innen von Leistungen würden ihrer Pflicht zur Reziprozität nicht nachkommen (vgl. Mau, 2002, 353). Dadurch erklärt sich auch der „scheinbar widersprüchliche Befund, daß (sic) es, zieht man die Sozialleistungen des Staates als Indikator heran, noch nie so viel ‚Solidarität‘ wie heute gegeben hat, andererseits aber gemeinhin eine zunehmenden (sic) Entsolidarisierung der Gesellschaft infolge von Prozessen der Ökonomisierung und Individualisierung beklagt wird“ (Heinig, 2008, 123). In Deutschland setzt Solidarität „sowohl legitimatorisch als auch organisatorisch nicht an dem Bürgerstatus, sondern vielmehr an dem Lohnabhängigenstatus an; vorangegangene (Beitrags-)Leistungen sind die Voraussetzung für die Gewährung der meisten sozialen Leistungen oberhalb des bedarfsgeprüften Fürsorgeniveaus“ (Brettschneider, 2007, 368). Hier zeigt sich deutlich die Bedeutung von Leistung im Sinne von Berufsleistung und Erwerbsarbeitsbeteiligung für gelingende Wechselseitigkeitsbeziehungen. In einer arbeitsteiligen Leistungsgesellschaft wird „als Leistung, nach der sich die Zuteilung materieller und sozialer Chancen richten solle, in erster Linie immer Berufsleistung und Erwerbsarbeit ... verstanden“ (Bolte, 1979, 18f).

Alltägliche und allgegenwärtige Prozesse der Wechselseitigkeit (beispielsweise unter Nachbar_innen, Freund_innen und Liebenden) zeugen davon, dass auch in interpersonalen Beziehungen reziprokes Verhalten impliziert wird; Erwartungen von Reziprozität bestimmen Interaktionen stark. Für die Stiftung und Aufrechterhaltung stabiler interpersonalen Beziehungen ist ein ausgewogener Ausgleich von Geben und Nehmen, Leistung und Gegenleistung von großer Bedeutung. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn diese *nicht* maßgeblich durch emotionale Bindung gesteuert sind, wie bspw. innerhalb der Familie. Der Stellenwert von Reziprozität zeigt sich besonders dann, wenn auf ausbleibende Gegenleistungen mit Verärgerung oder Beziehungsabbruch reagiert wird (vgl. Lessenich & Mau, 2005, 264). Die Bedeutung, die Leistungen auch für außerberufliche interpersonale Wechselseitigkeitsbeziehungen einnimmt, wird hier virulent.

3 Behinderung und Reziprozität

Im Diskurs um Reziprozität wird ‚Behinderung‘ bis dato als allgemeine Kategorie für jene Personen verwendet, die der Reziprozitätsnorm aufgrund ihrer (vermeintlichen) Unfähigkeit, etwas zur sozialen Kooperation beizutragen

gen und erfahrene (Hilfe-)Leistungen zu erwidern, nicht entsprechen (können) (vgl. Gouldner, 1984).

Diese Zuschreibung hat in Bezug auf Menschen mit Behinderungen paradoxe Konsequenzen: „Ihre soziale Situation ist gekennzeichnet durch einen elementaren Widerspruch zwischen offizieller Entlastung für ihre Abweichung von der Norm einerseits und tatsächlicher Diskriminierung mit Zuweisung einer besonderen, abweichenden Rolle andererseits“ (Cloerkes, 2001, 143). Auf der einen Seite müssen sie der Norm zur Reziprozität nicht entsprechen (einerlei, ob sie dies wollen oder können), auf der anderen Seite hat dies zur Folge, dass dort, wo Reziprozität hoch bedeutsam ist – zum Beispiel im Kontext der Inklusion in eine Leistungsgesellschaft –, keine gleichberechtigte Teilhabe möglich ist.

Dies problematisieren auch zahlreiche Vertreter aus dem Feld der Heil- und Sonderpädagogik. Sie weisen darauf hin, dass „[d]urch den ... Verzicht auf die Reziprozitätsnorm in sozialen Beziehungen zu behinderten Menschen ... diese in eine einseitige Abhängigkeitsposition gedrängt [werden], da ihre Gegenleistungen nicht als solche anerkannt werden“ (Siegert, 2006, o.S.). Daraus ergibt sich folgende erste These: *Die allgemeine Orientierung an der Reziprozitätsnorm im sozialen Miteinander bei gleichzeitiger Negierung dieser Norm im Umgang mit Menschen mit Behinderungen führt dazu, den Sonderstatus behinderter Menschen zu reproduzieren.*

Zu problematisieren in diesem Zusammenhang ist natürlich auch die Annahme, Menschen mit Behinderung seien nicht dazu fähig, Gegenleistungen für erhaltene Gaben zu erbringen. Diese ist höchst fragwürdig, denn sie ist ungerechtfertigt generalisierend und stark defizitorientiert. Es wird übersehen, dass nicht nur Beeinträchtigungen das Vermögen zur Reziprozität beeinflussen, sondern auch und vor allem gesellschaftliche und umweltbedingte Rahmenbedingungen. So sind die meisten behinderten Menschen – auch jene mit schweren körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen – zur sozialen Kooperation und zu einem produktiven Beitrag zum gesellschaftlichen Gedeihen fähig, sofern gesellschaftliche Institutionen und Strukturen so gestaltet sind, dass ihnen die Möglichkeiten dazu geboten werden (vgl. Quong, 2007, 90). Zwar kann in Fällen dauerhafter, ein Leben lang bestehender schwerer Beeinträchtigungen ein Leistungsinput zumindest in allgemein geläufigen und anerkannten Formen wegfallen, dennoch muss betont werden, dass Menschen mit Behinderung nicht *per se* unfähig sind, reziprok zu handeln. „Statt dessen sind sie dies nur manchmal und zu anderen Zeiten sind sie auch die Hilfesteller und oft genug auch gleichwertig mitarbeitende Gruppenmitglieder“ (Lanzerath, 2000, 328). Dafür gibt es zahlreiche Beispiele aus dem beruflichen und dem privaten Alltag.

Sowohl Behinderung als auch das, was als reziproke Gegenleistung betrachtet wird, ist maßgeblich sozial konstruiert und relativ zu Vorstellungen über

Normalität und damit höchst kontingent (vgl. Gouldner 1960, 177; vgl. Jantzen 1987, 18; vgl. Lindmeier 2004, 47). Eine Betonung der zentralen sozialen Dimensionen erlaubt es, kritisch über gängige Leistungsmaßstäbe zu reflektieren und eine alternative Sicht auf Reziprozität und ihre Voraussetzungen einzunehmen. Vor diesem Hintergrund lässt sich folgende zweite These formulieren: *Die fragwürdige Auffassung von einer verminderten Leistungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung wirkt sich negativ auf deren Verwirklichungschancen³ aus, der sozialintegrativen Reziprozitätsnorm zu entsprechen.*

4 Reziprozität und Interdependenz als Inklusionsgaranten?

Ein verengender Blick auf Leistung – vor allem verstanden als Berufsleistung – und die damit verbundene vorherrschende Annahme von einer verminderten Leistungsfähigkeit behinderter Menschen tragen dazu bei, dass viele ihrer Bemühungen, Leistungen zu erbringen, sich an Reziprozitätsprozessen zu beteiligen und Interdependenzbeziehungen einzugehen, konterkariert oder nicht als solche erkannt und anerkannt werden. Die Beteiligung an Reziprozitätsprozessen und die Einbindung in Beziehungen der Interdependenz aber sind von maßgeblicher Bedeutung für Inklusion. So konstatiert u.a. der Soziologe Martin Kronauer (2010, 45): „Gesellschaftliche Zugehörigkeit stellt sich [...] wesentlich über Einbindungen in Sozialbeziehungen her, die auf Wechselseitigkeit beruhen: auf wechselseitiger [...] Abhängigkeit in geregelten Kooperationsverhältnissen [im Rahmen einer arbeitsteiligen Gesellschaft, N.D.], auf informeller gegenseitiger Verpflichtung in persönlichen Nahbeziehungen“.

Vor dem Hintergrund der Frage nach Reziprozität als Bedingung von Inklusion sind also vor allem das Ausmaß der Arbeitsmarktteilhabe und die soziale Einbindung von Menschen mit Behinderung relevant. Daher soll an dieser Stelle u.a. auf einige Befunde aus dem aktuellen Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen zu den Lebensbereichen ‚Familie und soziales Netz‘ sowie ‚Erwerbsarbeit‘ hingewiesen werden:

1. Beeinträchtigte Menschen leben im Vergleich zu nicht-beeinträchtigten Menschen häufiger allein und seltener in einer festen Partnerschaft (vgl. BMAS, 2013, 69).

³ Der Begriff der Verwirklichungschance orientiert sich an der englischsprachigen Bezeichnung *capability*, die Freiheitsspielräume zur Realisierung von Zuständen und Handlungen meint und damit gleichzeitig individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch soziale Ermöglichungsbedingungen abdeckt (vgl. Sen, 1987, 36).

2. „Menschen mit Beeinträchtigungen können sich deutlich seltener auf Unterstützung durch Freunde und Bekannte verlassen als Menschen ohne Beeinträchtigungen. Sie haben weniger Menschen, denen sie vertrauen, erfahren weniger Interesse und Anteilnahme und erhalten weniger Hilfe durch die Nachbarschaft“ (ebd., 75).
3. Beeinträchtigte Menschen gehen seltener einer Erwerbstätigkeit nach als nicht-beeinträchtigte Menschen (vgl. ebd., 130).
4. Schwerbehinderte Menschen gehen seltener einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt nach und sind häufiger von (Langzeit-) Arbeitslosigkeit betroffen als ihre nicht-behinderte Vergleichsgruppe (vgl. BA, 2014, 3).
5. Über die Hälfte der Menschen, die beim Wohnen auf Betreuung durch Eingliederungshilfe angewiesen sind, wird noch immer stationär betreut (vgl. BAGüS, 2013, 4).

Fehlende Erwerbsbeteiligung oder die Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen, bei der es sich um ein besonderes und dementsprechend häufig noch immer besonderndes Arbeitsumfeld handelt, erhöht das Risiko, dass es zu einer Beschränkung oder zu einem „Abbruch der Wechselseitigkeit sozialer Beziehungen, die durch Erwerbsarbeit gestiftet werden“, kommt (Kronauer, 2012, 4). Dadurch werden auch durch Reziprozität und Interdependenz gekennzeichnete außerberufliche soziale Beziehungen brüchig, u.a. da „prekäre Erwerbssituationen den Verlust der sozialen Verortung nach sich ziehen, weil stabile Beziehungen, die Anerkennung, Zugehörigkeit und Vertrauen erzeugen, verloren gehen können“ (BMAS, 2013, 78). Zu einem Brüchigwerden von Interdependenzbeziehungen tragen auch stationäre Wohnarrangements bei, denn dort „lassen sich ... deutliche Einschränkungen der informellen sozialen Beziehungen und ein hohes Maß an abhängigen, nicht selbst gewählten Beziehungen, z. B. zum Personal von Einrichtungen, nachweisen“ (ebd., 79).

Kommt es zu einem Bruch von Interdependenzbeziehungen, kann von Exklusion gesprochen werden (vgl. Kronauer, 2010, 45). Sie stellt sich nicht nur als ein individuelles, sondern auch als ein gesellschaftliches Problem dar im Sinne einer „Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ (ebd., 227).

5 Fazit

„Teilhabe steht unter der Bedingung der Erfüllung gesellschaftlicher Reziprozitätserwartungen“ (Pioch, 1999, 976). Diese sind in einer Leistungsgesellschaft stark an einen engen Leistungsbegriff vor allem im Sinne von Berufsleistung und Erwerbsbeteiligung geknüpft (vgl. Bolte, 1979, 18f). Im

Sinne einer Ökonomisierung sozialer Nahbeziehungen (vgl. Hirsch, 2001, 198) spielt Leistung auch im außerberuflichen Bereich eine immer größere Rolle. Soziale Inklusion durch Reziprozität, die an enge Leistungskriterien geknüpft ist, stößt bei vielen Menschen mit (vor allem schweren und schwersten) Behinderungen an ihre Grenzen. In Anbetracht gängiger Leistungsmaßstäbe und des Umstands, dass davon abweichende Bemühungen und Beiträge häufig nicht als Leistung anerkannt werden, sind sie oftmals nicht in die Lage versetzt, sich an Reziprozitätsprozessen mit einem ausgewogenen Verhältnis von Leistung und Gegenleistung zu beteiligen.

Die Einbindung in Reziprozitätsprozesse ist aber – wie der vorliegende Beitrag deutlich gemacht hat – für die soziale Inklusion von immenser Bedeutung und ein seit Menschengedenken wirksamer und anerkannter Legitimationshintergrund sozialer Kooperation und gesellschaftlicher Solidarität. Aus diesen Gründen soll an dieser Stelle die Reziprozitätsnorm trotz ihrer zahlreichen problematischen Implikationen und exklusiven Momente im Hinblick auf Menschen, die vermeintlich oder tatsächlich nicht in der Lage sind, Gegenleistungen für empfangene Gaben zu erbringen, als solche nicht zurückgewiesen werden. Vielmehr soll abschließend die folgende dritte These betont werden: *Ein Festhalten an der Reziprozitätsnorm verhindert Inklusion nicht, sondern stellt im Gegenteil eine Bedingung für gelingende Inklusion dar.* Dieser positive Effekt kann allerdings nur dann erzeugt werden, wenn der Möglichkeitsspielraum für positive Reziprozitäts- und Interdependenzerfahrungen erweitert wird. Dies kann unter dem Hinweis auf die soziale Dimension von Reziprozität einerseits durch die Aufwertung und Anerkennung von zuvor nicht also solche bewerteten Leistungen geschehen, andererseits durch die Ermöglichung von Kontakten und Beziehungen zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen bei der Arbeit, in der Schule oder in der Freizeit, die im Sinne der von Günther Cloerkes auf den Behinderungskontext übertragenen Kontakthypothese Gordon W. Allports wirksam werden (vgl. Cloerkes, 1982, 563).

Literatur

- BA – Bundesagentur für Arbeit (2014). *Kurzinformation: Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Der Arbeitsmarkt für schwerbehinderte Menschen*. Zugriff am 15.01.2016. Verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Kurzinfo-Die-Arbeitsmarktsituation-schwerbehinderter-Menschen-Nov-2015.pdf>.
- BAGüS – Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (2013). *Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe der überörtlichen Träger der Sozialhilfe*. Zugriff am 01.02.2016. Verfügbar unter <http://www.lwl.org/spur-download/bag/kennzahlenvergleich-2013.pdf>.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Zugriff am (01.02.2016) Verfügbar unter <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf>.
- Bolte, K.M. (1979). *Leistung und Leistungsprinzip*. Opladen: Leske & Budrich.
- Brettschneider, A. (2007). Jenseits von Leistung und Bedarf. *ZSR* 53, 4, 365-389.
- Cloerkes, G. (1982). Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1982, 561-568.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Gouldner, A.W. (1960). The Norm of Reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review* 25, 2/1960, 161-178.
- Gouldner, A.W. (1984). *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinig, H.M. (2008). *Der Sozialstaat im Dienst der Freiheit*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hirsch, J. (2001). Postfordismus: Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In J. Hirsch, B. Jessop & N. Poulantzas (Hrsg.), *Die Zukunft des Staates* (S. 171-221). Hamburg: VSH.
- Hofmann, J. (2008). *Reziprozität*. Zugriff am 24.07.2012. Verfügbar unter http://edoc.zhbluzern.ch/unilu/ediss/unilu_diss_2008_002_hofmann_fulltext.pdf.
- Horster, D. (2009): Anerkennung. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S.153-159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (1987): *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. I: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Jochimsen, M.A. (2003): Die Gestaltungskraft des Asymmetrischen – Kennzeichen klassischer Sorgesituationen und ihre theoretische Erfassung in der Ökonomik. *zfwu – Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 4, 1/2003, 38-51.
- Koob, D. (2007). Sozialkapital und Normen der Reziprozität. Zur Verwechslung von Handlungsressourcen und strukturellen Ermöglichungsbedingungen. In C. Marten & D. Scheuregger (Hrsg.), *Reziprozität und Wohlfahrtsstaat. Analysepotential und sozialpolitische Relevanz* (S. 69-94). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion* (2. Aufl.). Frankfurt a.M./ New York: Campus.
- Kronauer, M. (2012). *Inklusion, Exklusion und Arbeitsgesellschaft*. Zugriff am 07.11.2013. Verfügbar unter http://www.weiterdenken.de/downloads/Kronauer_Inklusion_Exklusion_Arbeitsgesellschaft_Impuls_Boell_Halle_Final_barrierefrei.pdf.
- Lanzerath, D. (2000). Behinderung, ethisch. In W. Korff, L. Beck & P. Honnefelder (Hrsg.), *Lexikon der Bioethik* (Bd. 1, S. 327-330). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lessenich, S. & Mau, S. (2005). Reziprozität und Wohlfahrtsstaat. In F. Adloff & S. Mau (Hrsg.), *Vom Geben und Nehmen* (S. 257-276). Frankfurt a.M.: Campus.

- Lindmeier, C. (2004): Vom anthropologischen Paradigma des Behindertseins zum ethischen Paradigma der korrektiven Gerechtigkeit. In A. Gäch (Hrsg.). *Phänomene des Wandels. Wozu Heilpädagogik und Sozialtherapie herausgefordert sind* (S. 43-59). Luzern: SZH/CSPC.
- Mau, S. (2002). Wohlfahrtsregimes als Reziprozitätsarrangements. *Berliner Journal für Soziologie* 12 (3), 345-364.
- Pioch, R. (1999). Zwischen Reziprozität und universeller Teilhabe – der normative Handlungszusammenhang von Beschäftigungs- und Sozialpolitik. *Zeitschrift für Sozialreform*, 11/12, 970-982.
- Quong, J. (2007). Contractualism, reciprocity, and egalitarian justice. *politics, philosophy & economics* 02, 6 (1), 75-105.
- Sen, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Siebert, J. (2006). *Leistungsprinzip und soziale Positionierung behinderter Menschen*. Zugriff am 07.11.2011. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/siebert-leistung-dipl.html>.
- Strehle, S. (2009). Jenseits des Tausches. Karl Marx und die Soziologie der Gabe. *Berliner Journal für Soziologie* 19/2009, 127-151.
- Wilken, U. (1999). *Selbstbestimmt leben II. Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Manfred Böge

Inklusion, Kapitalismuskritik und die Idee sozialer Freiheit – Überlegungen im Anschluss an Axel Honneth

Es gehört zur sozialen Wirklichkeit, dass wir es gegenwärtig mit einem kapitalistischen Wirtschaftssystem zu tun haben, das allgemein hin als neoliberal bezeichnet wird. Auch wenn der Neoliberalismus kein geschlossenes System ist, aus dem sich die Kerngedanken seiner gesellschaftlichen Ausgestaltung entnehmen lassen, können doch einige Merkmale angeführt werden, die ihn charakterisieren (vgl. Gertenbach, 2008): a) eine enge Verflechtung von Staat und Wirtschaft, wobei der Staat als Garant ökonomischer Freiheit fungiert; b) der Wettbewerb ist nicht natürlich, seine Prozesshaftigkeit muss verstanden und durch eine rechtlich-institutionelle Struktur organisiert werden; c) die Marktprotagonist_innen werden als aktive Einflussgröße im Sinne der Humankapitaltheorie betrachtet und als Unternehmer_innen ihrer selbst angesprochen; d) die marktförmige Organisation privater Vorsorge und die Aufforderung, Entscheidungen der planenden Rationalität zu unterwerfen; e) ein Abbau des Sozialstaates bei gleichzeitiger Zunahme gesellschaftlicher Ungleichheit.

Es ist einzusehen, dass die Inklusionsbewegung dieser neoliberalen Ausgestaltung der Gesellschaft kritisch gegenübersteht, nicht zuletzt deshalb, weil persönlicher Erfolg hier ausschließlich in marktwirtschaftlichen Kategorien gemessen wird. Den Befürworter_innen der Inklusion, so der Ausgangspunkt des Beitrags, geht es nicht um die Optimierung ökonomischer Prozesse und individuelle Leistungssteigerung, sondern um die gesellschaftliche Ausgestaltung und Wertschätzung von Diversität im Kontext von Bildung und Erziehung.

Vor diesem Hintergrund wird die Frage gestellt, auf welche Weise sich die Inklusionsdebatte wieder mit kapitalismuskritischen Theorien verbinden lässt. Die in diesem Zusammenhang vertretene These lautet, dass die Inklusionsdebatte sich nur dann wieder mit einer kapitalismuskritischen Theorie verbinden kann, wenn sie einen Ansatz findet, der das begriffliche Instrumen-

tarium bereithält, um die Ansprüche inklusiver Pädagogik zu rechtfertigen. Ein solcher Ansatz, so der zweite Teil der These, findet sich in der Anerkennungstheorie von Axel Honneth. In seinen kapitalismuskritischen Studien, die ihren vorläufigen Höhepunkt in dem 2011 erschienenen Werk *Das Recht der Freiheit* finden, gelingt es ihm, die Begrifflichkeiten der neoliberalen Ökonomiegesellschaft in ein anerkennungstheoretisches Vokabular umzumünzen, indem er auf die Geltung und Reichweite der sittlichen Verfassung des kapitalistischen Wirtschaftssystems aufmerksam macht. Im Anschluss an Hegels *Rechtsphilosophie* unternimmt Honneth den Versuch, „die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit direkt in Form einer Gesellschaftsanalyse zu entwickeln“ (Honneth, 2011, 9).

Um eine Antwort auf die vorgelegte Frage zu geben, sollen im Wesentlichen drei Schritte vollzogen werden. Zunächst soll im Rückgriff auf die Arbeiten Honneths gezeigt werden, dass es in der Geschichte des Kapitalismus einige Denker gibt, die ökonomisches Handeln nicht von der Gültigkeit sittlicher Normativität trennen, ohne dass sie dabei auf die Ausgestaltung einer liberalen Marktwirtschaft verzichten müssen. Im Anschluss soll geklärt werden, inwieweit dieses Marktverständnis von einem bestimmten Freiheitsbegriff abhängt. Dazu werden andere Auffassungen der Freiheit in Kontrast gesetzt. In einem dritten Schritt sollen die Ergebnisse des Beitrages formuliert werden, wobei Bezug auf die Resultate der vorherigen Abschnitte genommen wird.

1 Die Tradition des moralischen Ökonomismus

Honneth nähert sich der Tradition des moralischen Ökonomismus, indem er zunächst darauf aufmerksam macht, dass die Väter des klassischen Wirtschaftsliberalismus – allen voran Adam Smith – den Vorteil der kapitalistischen Marktwirtschaft in der Abwesenheit jeglicher Moralität gesehen haben. Die liberale Wirtschaftsordnung, so die Vorstellung, ist im Gegensatz zu anderen Bereichen der Gesellschaft ein Ort, an dem jede_r sich um sich selbst und den eigenen Vorteil kümmert und das Handeln an der Rationalität ausrichtet. Der Markt ist demzufolge völlig „unabhängig von normativen Erwartungen und moralischen Rücksichtsnahmen“ (Honneth, 2011, 320). Die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt wird nicht durch moralische Handlungsbeschränkungen, sondern durch private Nutzenmaximierung gesteigert. Es ist die von Adam Smith in die Debatte eingeführte unsichtbare Hand, die hinter den Kulissen die Geschicke des Marktes lenkt und die individuelle Selbstsucht mit den Bedürfnissen des Kollektivs harmonisiert. Eigennutz, nicht

sittliches Handeln, befördert die Wohlfahrt aller, so der Wirtschaftsliberalismus.

Obwohl sich diese wirtschaftsliberale Einstellung, in dessen Zentrum der ‚Homo oeconomicus‘ steht, im Rahmen der Etablierung der kapitalistischen Marktwirtschaft immer weiter ausgebreitet hat, gab es von Anfang an auch kritische Stimmen. Die Frage war, ob mit der kapitalistischen Ausgestaltung der Gesellschaft nicht eine Atomisierung des Sozialkörpers verbunden ist, die die Moralität zwischenmenschlicher Beziehungen aushöhlt und die Individuen zu rationalen Entscheidungsautomaten macht, die ihr Handeln allein an den Regeln strategischer Nutzenmaximierung ausrichten (vgl. Honneth, 2011).

Während die Kritik im 18. Jahrhundert noch relativ ungeordnet artikuliert wird, kommt es im Laufe des 19. Jahrhunderts, so Honneth, unter dem Einfluss von Hegel und anderen soziologischen Denkern zu einer Systematisierung derselben. Dabei geht es nicht nur um die Grenzen der neuen Wirtschaftsform, sondern auch um die Frage nach einem Zuwachs individueller Freiheit. Schaut man in die Theoriegeschichte, lassen sich im Wesentlichen zwei Wege erkennen, auf denen die Kritik eine konzeptuelle Form erhalten hat. Da ist zum einen die folgenreiche Kapitalismuskritik von Marx. Sein Argument kulminiert in der Überzeugung, dass die Arbeiterschaft unter kapitalistischen Bedingungen nicht freier ist, weil sie aufgrund der ökonomischen Sachzwänge nicht die Freiheit hat, schlechte Arbeit abzulehnen. Da ist zum anderen – und diese Ansicht interessiert Honneth bei seinen gerechtigkeits-theoretischen Studien mehr – der Ansatzpunkt von Hegel und Émile Durkheim. Vor dem Hintergrund der Ausbreitung des kapitalistischen Marktsystems und der Feststellung, dass damit eine Aushöhlung des sittlichen Fundaments zwischenmenschlicher Beziehungen verbunden ist, fragen sich beide Autoren,

„ob nicht eine erfolgreiche, nämlich allgemein zustimmungsfähige Etablierung der neuen Wirtschaftsordnung es verlangt, dieser Wertorientierungen und entsprechend institutionelle Einrichtungen vorausgelagert oder beigelegt zu denken, die sich nicht in den normativen Einstellungen individueller Nutzenmaximierung erschöpfen“ (Honneth, 2011, 327).

Im Gegensatz zu Marx, der den Kapitalismus im Rahmen eines Klassenkampfes durch eine Planwirtschaft ersetzen möchte, um die Arbeiterschaft aus der Abhängigkeit von den ausbeutenden Klassen zu befreien, setzen Hegel und Durkheim zwar weiterhin auf eine kapitalistische Marktwirtschaft, aber in abgeänderter Form. Beide Denker sind der Überzeugung, dass die kapitalistische Marktwirtschaft ihre gesellschaftliche Aufgabe nur erfüllen

kann, „wenn sie in ein allen Verträgen vorauslaufendes Solidaritätsbewusstsein eingebettet ist, das dazu verpflichtet, sich fair und gerecht zu behandeln“ (Honneth, 2011, 327f). Interessant ist laut Honneth, dass die Vertreter des moralischen Ökonomismus die sittliche Einrahmung der Wirtschaftsordnung nicht als systemische Ergänzung betrachten. Stattdessen denken sie, dass sich ein auf wechselseitige Anerkennung basierendes Verhalten unter den Marktprotagonisten automatisch einstellen wird, da alle an einem reibungslosen Funktionieren des Marktes interessiert sind (vgl. Honneth, 2011, 328). Während Hegel diesen Gedanken im Konzept bürgerlicher Ehre ausdrückt, greift Durkheim auf die Idee sinnvoller Arbeitstätigkeit zurück (vgl. Honneth 2011, 328). Das kapitalistische Marktsystem, so Honneth, erfährt nur allseitige Zustimmung, wenn die auf Verträgen basierenden marktförmigen Beziehungen in ein solidarisches Geflecht sittlicher Rücksichtnahmen eingebunden sind, das alle Beteiligten wechselseitig verpflichtet, sich anerkennend zu behandeln.

Nimmt man diese Ausführungen ernst, gelangt man zu einem veränderten Verständnis des liberalen Marktes als institutionelle Sphäre der Gesellschaft. Unter dieser Perspektive kann die Wirtschaft nicht länger als ein System betrachtet werden, in dem es allein um die Maximierung des privaten Nutzens geht. Im Rückgriff auf Hegel und Durkheim spezifiziert Honneth diesen Gedanken, wenn er die Ansichten der beiden soziologischen Denker im Sinne eines „normativen Funktionalismus“ (Honneth, 2011, 332) versteht. Damit möchte er sagen, dass es bei der Analyse des Marktes nicht ausreicht, ihn allein als gesellschaftliche Sphäre im Sinne seiner Funktionalität zu betrachten; er muss auch auf seine verkörperten Werte und Normen hin untersucht werden und zwar insoweit, wie diese das sittliche Fundament dafür darstellen, dass dieser zentrale Teil der Gesellschaft allgemeine Zustimmung erfährt;

„wie jede andere soziale Sphäre bedarf auch der Markt der moralischen Zustimmung durch alle an ihm mitwirkenden Teilnehmer, so daß [sic] sich seine Bestandsbedingungen nicht unabhängig von den ergänzenden Normen beschreiben lassen, die ihm in deren Augen überhaupt erst Legitimität verliehen“ (Honneth, 2011, 333).

Offenbar ist Honneth nicht der Ansicht, dass es sich beim Wirtschaftssystem um einen von allen moralischen Rücksichtnahmen befreiten Ort handeln sollte. Im Gegenteil: Das reibungslose Funktionieren des marktvermittelten Handelns hängt im hohen Maße davon ab, ob die Bürger_innen dem Marktsystem ihre allgemeine Zustimmung geben, wobei diese wiederum davon abhängt, ob sie sich fair und gerecht behandelt fühlen. Aber auf welche Wei-

se sollen die Wirtschaftsbürger_innen moralisch begrenzt werden? Im Rückgriff auf die Tradition des moralischen Ökonomismus gelangt Honneth zu der Einsicht, dass das begrenzende Moment nicht in äußerlich festgelegten Werten zu finden ist, sondern sich aus den konstitutionellen Bedingungen des Marktes selbst ergibt. Das marktförmige Handeln muss über die private Nutzenmaximierung hinausgehen. Es muss die normative Bedingung erfüllen, dass die Beteiligten sich als „geeignetes Mittel zur komplementären Verwirklichung ihrer je eigenen Zwecke“ (Honneth, 2011, 348) begreifen. Diese Handlungsauffassung geht über ein negatives oder vertragliches Freiheitsverständnis hinaus. Es bindet das ökonomische Handeln an die sittliche Wertbasis, die dem kapitalistischen Marktsystem immanent ist und die Grundlage für sein reibungsloses Funktionieren darstellt. Die Marktteilnehmer_innen finden die Grenze ihres wirtschaftlichen Handelns dort, wo es ihnen nicht mehr möglich ist, ihr Verhalten als Realisierung sozialer Freiheit zu verstehen (vgl. Honneth, 2011, 348).

2 Soziale Freiheit

Honneth knüpft ökonomisches Handeln an die Umsetzung sozialer Freiheit. Aber wie kann soziale Freiheit verstanden werden und inwiefern unterscheidet sie sich von anderen Formen der Freiheit? Da ist zum einen die negative Freiheit. Historisch taucht sie zum ersten Mal in der politischen Philosophie von Thomas Hobbes auf. Freiheit, so die Annahme, bedeutet die Abwesenheit äußerer Handlungshemmnisse. Die Freiheit des Menschen besteht allein in der Realisierung seines Selbstinteresses. Dabei ist es gleichgültig, ob die Handlung klug, moralisch oder sinnvoll ist. Innerseelische Begrenzungen werden in diesem Zusammenhang nicht bedacht (vgl. Taylor, 1988).

Diese Art der Freiheit ist für eine sittliche Einrichtung des kapitalistischen Marktsystems aber gänzlich ungeeignet. Die gesellschaftliche Ausbuchstabierung sozialer Gerechtigkeit ist durch die negative Freiheitsauffassung erheblich eingeschränkt. Die vertragstheoretische Realisierung negativer Freiheit basiert auf der Annahme, dass die Individuen allein „ein Interesse an der Wahrung und Sicherung ihres je eigenen Freiheitsspielraums haben“ (Honneth, 2011, 55), mit der Folge, dass im kontraktualistischen Argument nur individuelle Nutzenüberlegungen berücksichtigt werden. Die gesellschaftliche Stabilität hängt nach der vertraglichen Einigung ausschließlich davon ab, ob der Staat die Bedingungen negativer Freiheit dauerhaft gewähren kann. Den Bürger_innen wird nicht die Möglichkeit gegeben, so Honneth, ihre Entscheidung den sozialen Gegebenheiten anzupassen und die rechtsstaatlichen Grundsätze nachträglich zu verändern. Die Legitimität des

Staates ergibt sich aus der Forderung nach Bereitstellung und Sicherung negativer Freiheit. Diese Auffassung hat unmittelbare Folgen für die Reichweite der Gerechtigkeit. Da der äußere Freiheitsspielraum im Zentrum steht, geht es in der gerechtigkeits-theoretischen Debatte nicht um individuelle Selbstbestimmung oder Teilhabe, sondern darum, wo die gesetzmäßige Grenze persönlichen Verhaltens gezogen werden muss, um ein friedliches Miteinander sicherzustellen. Es ist einzusehen, dass es unter diesen negativen Bedingungen kaum möglich ist, für eine moralische Einhegung des liberalen Marktsystems zu argumentieren, nicht zuletzt deshalb, weil er vom individuellen Selbstinteresse lebt.

Eine zweite Freiheitsform findet Honneth in der von ihm so bezeichneten reflexiven Freiheit, die im Gegensatz zur negativen Freiheit seit der Antike diskutiert wird und die gesellschaftlichen Selbstverständigungsdebatten wiederholt dominiert hat. Prominente Beispiele liefern Rousseau, Kant und Herder (vgl. Honneth, 2011, 60ff). Es ist wichtig zu betonen, dass die reflexive Freiheit nicht als Erweiterung negativer Freiheit verstanden werden darf; beide Arten besitzen ihre je eigene Berechtigung und sind wesentliche Elemente moderner Gesellschaften. Anders als die negative Freiheit, die darauf abzielt, ohne Zwang und äußere Behinderung nach Belieben zu handeln, stellt die reflexive Freiheit die Selbstbeziehung des Subjekts ins Zentrum der liberalen Diskussion (vgl. Honneth, 2011, 58f). Während die negative Freiheit den ungehinderten Handlungsvollzug im Außen verlangt, fordert die reflexive Freiheit, dass das Motiv der Handlung dem eigenen Willen entspringt:

„Als frei kann eine Handlung nicht schon dann gelten, wenn sie in der äußeren Welt ausgeführt wird, ohne darin auf Widerstände zu stoßen, sondern erst in dem Augenblick, in dem die Absicht zu ihrer Durchführung auf den eigenen Willen zurückgeht“ (Honneth, 2011, 59f)

Wenn es um die Frage geht, welche Form sozialer Gerechtigkeit mit der reflexiven Freiheit korrespondiert, gelangt Honneth zu der Einsicht, dass die Antwort verschieden ausfällt. Es kommt darauf an, ob das Augenmerk der Ausgestaltung reflexiver Freiheit auf der Autonomie oder der Selbstverwirklichung liegt. Je nach Lesart gelangt man zu verschiedenen Auffassungen davon, wie eine gerechte Gesellschaft zu kennzeichnen ist. Die Idee der Selbstgesetzgebung verlangt eine andere soziale Ordnung als die der Selbstverwirklichung. Obwohl sich aufgrund der unterschiedlichen begrifflichen Schwerpunktsetzung keine gemeinsame gerechtigkeits-theoretische Basis finden lässt, so Honneth, gleichen sich beide Ideen im Hinblick auf die fest-

stellbare Methode, durch die eine Vorstellung von Gerechtigkeit gefunden werden soll:

„Aus den vorausgesetzten Begriffen der reflexiven Freiheit, sei es dem der Selbstbestimmung, sei es dem der Selbstverwirklichung, werden Ideen darüber abgeleitet, welche institutionellen Gegebenheiten erforderlich wären, um allen Individuen den Vollzug der jeweiligen Freiheit zu ermöglichen“ (Honneth, 2011, 79).

Die dritte Freiheitsform kennzeichnet Honneth im Rückgriff auf Hegel als soziale Freiheit. Ihren Ausgangspunkt findet sie in einer Kritik an den zwei zuvor diskutierten Formen der Freiheit. Während die negative Freiheit nicht die Selbstbeziehung des Individuums berücksichtigt, vernachlässigt die reflexive Freiheit das Moment der Realisierbarkeit der im Inneren gewonnenen Ziele. Die soziale Freiheit zeichnet sich dadurch aus, dass sie „auch die objektive Sphäre der Wirklichkeit noch dem Kriterium der Freiheit unterwirft“ (Honneth, 2011, 84). Der Kern sozialer Freiheit findet sich in Hegels Formulierung *Bei-sich-selbst-Sein im Anderen*. Im Zentrum sozialer Freiheit steht die Kategorie der *wechselseitigen Anerkennung*. Darunter wird die Erfahrung verstanden, dass die Subjekte die Wünsche und Ziele des Anderen als Bedingung der Verwirklichung ihrer eigenen Wünsche und Ziele verstehen; indem sie „im Gegenüber den Anderen ihrer Selbst erblicken, erweitert sich die bislang nur reflexive Freiheit zu einer intersubjektiven Freiheit“ (Honneth, 2011, 86).

Damit die Subjekte ihre wechselseitige Abhängigkeit voneinander aber erkennen können, müssen sie zuvor gelernt haben, „sowohl ihre jeweiligen Ziele für ihr Gegenüber verständlich zu artikulieren, als auch dessen Äußerungen angemessen zu verstehen“ (Honneth, 2011, 86). Dieses gewohnheitsmäßige Einüben geschieht in den institutionellen Sphären der Gesellschaft, also auch im kapitalistischen Marktsystem. Mit Hegel versteht Honneth den Markt als Ort wechselseitiger Anerkennung. Die Subjekte müssen sich reziprok anerkennen, so das Argument, „weil sie im Gegenüber denjenigen wahrnehmen, der durch sein ökonomisches Angebot die Befriedigung ihrer rein egoistischen Interessen gewährleistet“ (Honneth, 2011, 88). Die liberale Wirtschaft wird in der Sprache der Anerkennung zum Ort sozialer Freiheit.

Es ist zu sehen, dass die Idee sozialer Freiheit ungleich komplexer ist als die der negativen oder reflexiven Freiheit, nicht zuletzt, weil sie eine anerkennungstheoretische Struktur aufweist, die institutionell gedacht werden muss. Der Markt wird als Sphäre sozialer Freiheit gedacht, als Ort wechselseitiger Anerkennungsverhältnisse, als Domäne des *Bei-sich-selbst-Sein(s) im Anderen*, als gesellschaftlicher Bereich, der individuelle Freiheit erweitern soll. Es

wird nicht nur eine Beziehung zur Autonomie oder Selbstverwirklichung des Subjekts, sondern zu deren äußeren Gelingensbedingungen hergestellt.

3 Ergebnisse

Die inklusive Pädagogik findet in der gerechtigkeits-theoretischen Ausgestaltung der Anerkennungstheorie Axel Honneths ein geeignetes Instrumentarium, um ihre Ansprüche mit einer kapitalismuskritischen Position zu verbinden. Im Rückgriff auf die Tradition des moralischen Ökonomismus werden die Grundlinien eines kapitalistischen Marktsystems erarbeitet, das nicht private Nutzenmaximierung, sondern deren sittliche Einhegung ins Zentrum stellt. Die Attraktivität dieses Ansatzes besteht darin, dass die Sprache dafür aus der Geschichte des Kapitalismus selbst kommt. Der liberale Markt soll nicht abgeschafft, sondern an sein moralisches Fundament erinnert werden. Die Kapitalismuskritik setzt an der Frage an, ob die Wirtschaft ihre normativen Voraussetzungen achtet oder sich allein um die Kapitalakkumulation kümmert und damit ihre allgemeine Zustimmungsfähigkeit riskiert. Als Bezugspunkt der Kritik fungiert die Idee sozialer Freiheit, die Honneth aus Hegels Sozialphilosophie bezieht. Diese Freiheitsform ist der negativen und der reflexiven Freiheit überlegen, weil sie nicht nur das Subjekt mit seinen Wünschen und Zielen, sondern auch die äußeren Verwirklichungsbedingungen in den Blick nimmt. Die kapitalistische Marktwirtschaft ist nur gerecht, wenn sie sich als Realisierungsort sozialer Freiheit ausweist. Anderenfalls verletzt sie ihr normatives Fundament und bleibt hinter ihrem eigentlichen Potenzial zurück, da sie die Freiheit der Marktprotagonisten nicht im Sinne sozialer Freiheit vergrößert. Die Wirtschaftssubjekte müssen die Wünsche und Ziele des Gegenübers als Bedingung der Verwirklichung ihrer eigenen Wünsche und Ziele begreifen. Honneth überträgt die Struktur reziproker Anerkennungsverhältnisse auf den Wirtschaftssektor. Er liefert eine anerkennungstheoretische Sprache (vgl. Honneth, 1994), die es ermöglicht, die Inklusionsbewegung wieder mit einer Kritik des Kapitalismus zu verbinden. Die Idee sozialer Freiheit ist dabei zentral, weil die Frage, was in einer Gesellschaft als gerecht gelten kann, davon abhängt, welchen Freiheitsbegriff man der Diskussion zugrunde legt. Die gerechtigkeits-theoretische Ausgestaltung der Gesellschaft kann die Grammatik der Freiheit nicht übersteigen.

Literatur

- Gertenbach, L. (2008). Die Kultivierung des Marktes. Foucault und die Gouvernementalität des Neoliberalismus. Berlin: Parodos Verlag.
- Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Taylor, Ch. (1988). Der Irrtum der negativen Freiheit. In Ders., Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Robert Schneider

Menschenbild als Orientierung – Demokratie, Gerechtigkeit und Leistung im Kontext schulischer Inklusion

Die These dieses Textes ist, dass zentrale Forderungen Inklusiver Pädagogik nicht oder nur verkürzt verständlich sind, wenn nicht auf die anthropologischen Annahmen und auf ein angemessenes Menschenbild hin reflektiert wird. Der Forderung nach Partizipation und Autonomie gemäß – Prinzipien der Inklusion im Sinne der Menschenrechte (vgl. UN-BRK, Art. 3) – müssen alle Kinder und Jugendliche als Menschen und damit als „verschiedene Gleiche“ (Schneider, 2016b) voraussetzen und ansprechen. Wird dieses Apriori nicht bewusst gemacht, dann kann das in der pädagogischen Praxis zu Schwierigkeiten und Fehldeutungen führen, was nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Frage nach schulischer Leistung virulent wird. Hiervon sind dann auch gerechtigkeits-theoretische Überlegungen tangiert, welche es vor dem Hintergrund dieser Vorstellung vom Menschen zu diskutieren gilt, um so zu einer Orientierung im Denken zu gelangen (vgl. Mittelstraß, 1978).

1 Warum an einem Menschenbild orientieren?

Jaspers (1992, 323) schreibt von der „Idee der Gleichheit und [der] Tatsache der Ungleichheit“¹, was geeignet ist, in die Fragestellung dieses Textes einzuführen, gleichzeitig aber ohne anthropologische Grundlegung in der Existenzphilosophie und personalistischen Pädagogik ein unangemessenes Bild des Menschen beförderte. Wird Pädagogik bildungstheoretisch entwickelt, so zeigt sich ganz grundlegend die Dialektik von progressiver und alimentativer Spontan-Aktion sowie Re-Aktion von Bildung als Selbstbestimmung. Als Praxis lässt sich diese in erleidendes und aktives Handeln scheiden, was in diesem Sinne – und damit im Kontext personalistischer Pädagogik – bei Stern (1923a, 163; 1923b, 26-29) als Anpassung und Selbsttätigkeit (Produk-

¹ An manchen Stellen ist Jaspers aber auch nicht ganz stringent, weil bei ihm einmal Gleichheit der Ausgangspunkt, dann wieder das Ziel ist (vgl. ebd., 323f).

tivität) als zwei (nahezu gleichwertige) Perspektiven auf Selbstbestimmung auftritt.²

Beide lassen sich als Ins-Verhältnis-Setzen des Subjekts und insofern als Prozesse deuten, was mit Bieri (2005) als *Bildung* bezeichnet werden kann. Bildung als Form, sich als Mensch zu bestimmen – mit Mittelstraß (2002, 155) gar als „Lebensform“ –, charakterisiert sich damit durch Relationen: mit Poentisch (2008, 56) als „das dreifache Verstrickt-Sein von Menschen in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse oder -relationen“.

Da dieser Prozess aber unbestimmbar ist, das Ziel sich also erst im Werden näherungsweise zeigt, schreibt Bieri (2005, 1) folgerichtig von Bildung auch nur im Konjunktiv. Benner (2005, 160) bezeichnet „Bildung [...] sowohl in ihrem Subjekt- als auch in ihrem Weltverständnis [als] eine transformatorsche Arbeit des Menschen an seiner Selbstbestimmung“. Deweys (1925/2007) „Idee der Tendenz“ (350) kann diese Vorstellung präzisieren helfen, weil dieser „natürlichen Teleologie“ (ebd.) ein „beabsichtigter Zweck“ (351) vorausgeht, jedoch nicht im Sinne eines von außen herangetragenen Telos, sondern einer Bestimmung, die sich „auf jeder Stufe der Vorwärtsbewegung stetig und immer komplexer“ (ebd.) aktuiert. Diese liegt für Bildung mit der Person als deren Maß vor,³ deren Bestimmung es eben sei, sich tätig zu bestimmen (vgl. z.B. Fichte, 1794, 96ff; Benner, 2005, Kap. 3). Seit Aristoteles (Met, 1050a 23) gibt es für diesen Zusammenhang die Vorstellung der Entelechie, die Stern (1923b, 71f) für den Kritischen Personalismus aufgreift. Das Subjekt wird als sich selbst begründendes Zwecksystem verstanden, woraus folgt, dass menschliche Entwicklung immer auf ‚Heterogenität‘ hinführen muss (vgl. Bieri, 2005), gleichsam als „Heterogenisierung“ (Schneider, 2016b) gedeutet werden könnte.

Diesem Prozess liegt jedoch die prinzipiell gleiche Formgebung zugrunde (vgl. Aristoteles, Met: z.B. 1042a-1044a), was mit der Personalität des Menschen (z.B. Guardini, 1939/1988, 127) oder auch dessen Person bzw. Persönlichkeit zum Ausdruck gebracht wird. Bildung kann insofern nicht anders verstanden werden, als die verschiedene Aktuierung der prinzipiell gleichen Bildsamkeit jedes Menschen als Überführung von Bestimmbarkeit in Be-

² Insofern zeigt das konservative Anpassen sich eher als Selbsterhaltung, während das aktivere Selbstbestimmen überwiegend als progressiver und spontaner Pol von Praxis wirkt.

³ Dieser Zusammenhang zwischen ‚Person‘ und einer Metaphysik der Freiheit – besonders zur Zeit der Aufklärung aufkommend – darf insofern nicht unterschätzt werden, weil selbst die Idee der Menschenrechte aus dieser Zeit stammt und von dort aus ihre Entwicklung ganz wesentlich ausgeht (vgl. Kobusch, 1997). Die UN-BRK steht ebenso in diesem Prozess der Entwicklung der Menschenrechte (vgl. zur Idee der Menschenrechte als Prozess: von Borries 2014).

stimmtheit (vgl. Herbart, 1835/1964, §3). Mollenhauer (2008, 102) deutet diese auf Basis einer „Fiktion“ – mit Seichter (2015, 178) könnte dies in Analogie zur Unterstellung der Personalität des Menschen gesehen werden – die aber prinzipiellen Charakter hat, damit „Bildung überhaupt in Gang“ (Mollenhauer 2008, 102) kommen kann: „Wer sich dergestalt dem jungen Menschen zuwendet, unterstellt, dass dieser lernen kann“ (ebd., 20). Bildsamkeit ist damit die Bezeichnung eines ganz besonderen Anerkennungsverhältnisses.

Das heißt: Die jeweilige empirische Konkretion von Menschen – als Sich-zu-sich-selbst-ins-Verhältnis-Setzen – ist das differente ‚Bild‘ der gleichen „Art und Weise in der Welt zu sein“ (Bieri 2005, 1). Dies verweist aber auf einen a priori bestehenden Anerkennungsraum (vgl. Spaemann, 2006, 11; Fichte, 1796, 93f), der eingangs mit Jaspers (1992, 324) angesprochen wurde: „Die Gleichheit der Menschen liegt darin, dass jeder er selbst werden kann.“ Darauf zielte dann auch ein sinniger Begriff von ‚Chancengleichheit‘ ab.

Die Alterität des mir Äußeren ist damit ‚Anreiz‘ meiner Bestimmung, sodass die empirisch sich zeigende Differenz, sich letztlich als egalitär und insofern in der Gleichheit aufgehoben zeigen kann (vgl. Prengel, 2006, Kap. 2). Die Gleichheit der Formsetzung ist als Rahmendes der Konkretion logisch vorgängig und nur im gleichen Anerkennungsraum ‚wirksam‘, in welchen Menschen qua Geburt als Personen gestellt sind: Es ist dies der Freiheitsraum gleicher Würde.⁴

Für die Pädagogik bedeutet das ein Zweifaches: Praxis und d.h. eben auch pädagogische – ist als Bezug von Personen zu denken. Diese Relationen basieren auf der freien Zwecksetzung von Menschen im Zuge ihrer Selbstbestimmung, die nicht-affirmativ und transformatorisch zu verstehen sind (vgl. Humboldt, 1792/1960, 235f; Benner, 2005, 38-44). Zur Realisierung von Freiheitssphären müssen Menschen aber auch auf Basis wechselseitiger und solidarischer⁵ Zusicherung interagieren (vgl. Dewey, 1916/1993, 120ff). Hier wird Ungleichheit als Differenz (inter- und intrapersonell) konkretisiert, was aber – und darin besteht die Gleichheit – zum anthropologischen Konstituens von Menschen gehört (vgl. Arendt, 1958/2014, 212-220). Die Auflösung eines der beiden Pole der Praxis als Selbstbestimmung – Hopfners (2006, 140) „Versuchsperson“-sein und „Versuche der Person“-machen-Können –

⁴ Wir kommen später auf diesen Aspekt zurück, wenn im Anschluss an Stern (1930, 99) personale Bezüge sich insbesondere im Verstehen und der Liebe zeigen und mit Ricoeur (1989/2002, 21f) erstere in institutionellen Zusammenhängen als Gerechtigkeit übersetzt werden müssen.

⁵ Es wundert nicht, dass Weischedel (1976, 217f) mit dieser Haltung der Verantwortlichkeit eine Brücke zu jener der Gerechtigkeit herzustellen vermag.

führt zu einer Reduzierung (vgl. Fehlformen bei Benner, 2005, 43) eben dieser und damit des Menschen als Person. Daran knüpft nun auch ein Menschenbild im Sinne Inklusiver Pädagogik an.

2 Gerechtigkeit für ‚verschiedene Gleiche‘

Stern (1930, 99) kann im Rahmen seiner Personalistik zeigen, dass neben dem Verstehen die Liebe als besondere Form personalen Bezugs betrachtet werden muss. Hier zeigt sich, was für den Menschen als Person gilt, in ganz besonderer Weise: Das Wechselspiel von Anpassung und Selbsttätigkeit im Prozess der Selbstbestimmung, die sich als konvergente Relation von Innen und Außen deuten lässt und mittels Introzeption werthafte Handeln hervorbringt (vgl. ebd., 18). Zwar bietet die Umwelt dem Menschen Anreize, doch sind diese und die folgenden Entwicklungen nur aus der Eigenlogik und Zweckhaftigkeit des Subjekts heraus zu verstehen und müssen zudem nach den beiden Momenten der Erhaltung (als Erleiden) und Entfaltung (als Schaffen) differenziert werden. (vgl. Stern 1924, bes. 403-410, 433f)

Die Folgerungen aus dem Verständnis des Menschen als Person sind ganz nahe an den anfangs erörterten Vorstellungen von Bildung dran, weil Gerechtigkeit sich vor dem Hintergrund des Menschen als Ich in freier und kooperativer Zwecksetzung entwickeln lässt. Deshalb kann Stern auch schreiben: „Disparat sind also die personalen Bedeutungen der Zwecke, vergleichbar dagegen ihre sächlichen Erfüllungen.“ (ebd., 301) Provokant ließe sich folgern: Nur in den Momenten, in denen der Mensch versachlicht wird, ist überhaupt ein *Vorgang* der Gleichheitsabbildung möglich, folglich bezeichnet Stern (1923a, 358) das Gleichheitsprinzip auch als „Minimalprinzip“. Gerechtigkeit ließe sich im Sinne von personalistischen Bildungstheorien so deuten, dass Möglichkeiten mechanischer Anpassungspraxis mit produzierender zwecksetzender Tätigkeiten in angemessenem Wechsel angeregt werden.

Wird nach Gerechtigkeit in der Schule gefragt, so ist Ricoeurs (2002, 20) Überlegung zu „gerechten Institutionen“ hilfreich. Mit Aristoteles' (NE, 1129a 31-34, 1130b 30-33) Theorien zum Austeilen und Ausgleichen wird deutlich, dass Gerechtigkeit auch an Strukturen gebunden ist. Diese Gedanken greift Ricoeur (2002, 19f) auf und entwickelt eine Vorstellung der Institution, die personales Handeln aus der zwischenmenschlichen Praxis in institutionelle zu übersetzen vermag. Aus dem personalen Bezug zu einem konkreten Du, wird nunmehr eine Relation zu „jedermann“ (ebd., 20), die nicht mehr der Logik der Liebe, wohl aber der Gerechtigkeit folgen *muss* (vgl. ebd., 20ff). Diese Nähe zu Liebe und Altruismus beschreibt auch Comte-

Sponville (2014, 95ff) in seiner „Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben“. Gerechtigkeit, so heißt es dort, erweise sich „in der Austauschbarkeit der Individuen [als sich] bewährende oder erweisende Gleichwertigkeit“. Dies schließt sich geradezu an Überlegungen Plessners (1924/2015, 129) an, die sich an die anthropologisch-ethischen des ersten Abschnitts reihen und nahelegen, dass Überzeugungsgemeinschaften sich über den Weg der Öffentlichkeit allmählich aus der Loslösung von jenen der auf Liebe basierenden konstituieren können. Dabei spielt der Takt eine wesentliche Rolle, weil Menschen „für einander gleich sind, während in Wirklichkeit jeder von dem anderen verschieden ist“ (ebd., 102) und durch diese Fiktion geradezu die Bedingung der Möglichkeit der Person im öffentlichen Raum geschaffen wird (vgl. ebd., 107).

In Ricoeurs (2002) ‚gerechter Institution‘ wird aus der personalen Fürsorge folgerichtig die zwischenmenschliche Interaktion (29), wobei in der Schule Handeln bedeutet, auf verschiedene Weisen (sprachlich) zu interagieren und auf unterschiedliche Art lernen zu können. In diesem Sinne meint Gerechtigkeit Aspekte der Vermittlung des jeweiligen Selbst sowie Möglichkeiten des Bezugs zur Gemeinschaft. Gerechte Institutionen machen ihre Handlungsstrukturen bewusst und ermöglichen über eine breite Palette an Handlungsformen und -gelegenheiten vielfältige Möglichkeiten des Bezugs (vgl. Schneider, 2016a).

In gerechten Institutionen zeigen sich diese Bezüge als Dialoge, d.h. die Interaktionen sind personale, in denen die jeweilige Person erkennbar werden kann. Hier berühren tugendethische Überlegungen jene nach der guten Schule. Zudem wird deutlich, dass institutionelle Gerechtigkeit nicht dazu verleiten soll, Schüler_innen quasi-personal zu betrachten, sondern diese letztlich im Sinne des Sternschen ‚Minimalprinzips‘ zu verstehen ist. Gerechte Schulen müssen Maßstäbe für Handeln entwickeln – etwa eine Praxis des Rhythmus von Innovation und Tradition sowie von Kooperation und Individualisierung und sie müssen sich klar machen, dass Handeln immer mit Macht (des Verteilens und Austeilens) und deren Sicht auf die Kinder und Jugendlichen als Menschen zu tun hat (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann Weischedel (1976, 216-220) gefolgt werden, der Gerechtigkeit, neben Solidarität und Treue als Haltungen der Verantwortlichkeit ausweist und insoweit als „ausdrücklichen Grundentschluss für die Gestaltung des Daseins“ (ebd., 197). Gerechtigkeit kann sich daher in offenen und aktiven Schulen herstellen.

3 Was zeigt Leistung und wie zeigt sie sich?

Wenn die Zweiteilung von vorhin aufgenommen wird, dann ist einmal danach zu fragen, welche Leistungen Schüler_innen in der Schule erbringen können sollen und wie diese sich zeigen. Zum anderen gilt es die gleichen Fragen auch vor dem Hintergrund der Schule als Institution zu stellen. Weil die zweite Fragerichtung nur ganz knapp behandelt werden soll, wird diese vorangestellt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Gedanken Walzers (2006, bes. Kap. 8) zu demokratischen Schulen als inklusive aufgreifen und Schulen als autonome Erfahrungsräume und Mittler zwischen Familie und Gesellschaft sowie von Kindheit und Erwachsenenzeit konzipieren (vgl. ebd., 290). Demokratische Schulen haben demnach nicht den Auftrag berufliche Weichen möglichst früh zu stellen, sondern ihre Leistung besteht darin, „Mitwirkungs- und Gestaltungskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen“ (Schneider, 2016a). Diese Schulen prüfen ihre „Assoziationsmuster“ (Walzer, 2006, 311) gründlich und wissen, dass die Auswahl ‚ihrer‘ Kinder und Jugendlichen maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen Inhalte sowie Methoden oder Lehr-Lernarrangements der Lehrenden hat und die Schüler_innen eine „wichtige Ressource(n) für einander darstellen“ (312).

Walzer überträgt diese „einfache Gleichheit“ (ebd., 295) in eine komplexe und kann damit Belange der Gerechtigkeit in der Sphäre von Bildung und Erziehung auflösen. Schulen konzipierten sich als „Nachbarschaftsschulen“ (ebd., 324) und würden mit ihren Schüler_innen und in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt das vorweg nehmen, was gesellschaftliche Realität in Demokratien sei: wegen eines Gemeinsamen kooperieren. Worin dieser aber bestehe, dies gilt es in humaner Praxis auszuhandeln (vgl. Dewey, 1916/1993, 122, 136).

Worin besteht nun aber die Leistung der Kinder und Jugendlichen und wie zeigt diese sich?

Vorweg: „Die personale Betrachtung kennt ja überhaupt keine Gleichheit als primäre Tatsache, sondern nur ihre individuelle Eigenart“, schreibt Stern (1923, 350) und zielt dabei auf das Werden der Person ab. Wir können jedoch Gleichheiten herstellen, sofern wir die Dienstbarkeit einer Sache (oder Person als Sache) für eine bestimmte Entwicklung betrachten. Mit Sterns hierarchischer Konzeption von Person – hier liegt mitunter eine Verbindung zu Feusers (z.B. 1995, Kap. 5) entwicklungslogischer Didaktik im Anschluss an Vygotsky und Leontjew vor – lässt sich Gleichheit immer als Ungleichheit auf einer höheren Stufe von Erhaltungspraxis deuten. Mit Stern (1923, 354):

„Gleichheit ist niemals etwas anderes als Irrelevanz der Verschiedenheiten gegenüber Selbstzwecken“.

Damit ergibt sich schon eine erste Einsicht (siehe dazu Stern, 1923, 400): Leistung kann als Erhaltung von Subjekten interpretiert werden und ist dann auch fass- und vergleichbar. Davon unberührt bleibt aber insbesondere der zweite Aspekt der Selbstbestimmung, nämlich jener der freien Produktivität im Sinne der Selbsttätigkeit.

Weil aber beide Aspekte in der Idee der Bildung als Selbstbestimmung aufeinander verwiesen sind (vgl. Stern, 1923a, 175ff, 215), wird die ‚problematischere‘ zweite Perspektive (freie Zwecktätigkeit) nachfolgend erhellt. Aus Sicht der Perspektive des Personalismus zeigt sich Leistung im Sinne der Erhaltung eines Zweckganzen als die Frage ‚Wie kann eine Sache einer Personerhaltung dienstbar werden?‘ (vgl. Stern, 1923, 402) Nun steht ein Maßsystem, das empirisch nutzbar sein soll, im Zusammenhang mit der menschlichen Praxis und damit der Vorstellung vom Menschen. Wird der Mensch als Person gedacht, dann folgt daraus, dass selbst für Erhaltungsformen ein lediglich „autonomes Maßsystem“ (ebd., 406) bestehen kann. Schulisch würde sich dies in den vielen verschiedenen Formen der Prozessbegleitung und dialogischen Analyse individueller Lernprozesse mit dem Ziel der ‚Aneignung von‘ zeigen.

Dass ein universelles Maßsystem apersonal ist, muss nicht näher hin beschrieben werden (vgl. ebd., 406f). Notwendig scheint aber die Erwähnung eines „heteronomen Maßsystems“ (ebd., 408), welches „die Autonomie der einzelnen Personen nicht vernichtet [...], wohl aber zu ihm, und damit auch zu den autonomen Maßsystemen anderer Personen, in positive Beziehung gesetzt wird“. Stern (1923, 409ff) kann zeigen, dass die Übersetzung von autonomen in heteronome Maßsysteme sich nicht als Differenzen, sondern Quotienten zeigen, mit anderen Worten: als Relationen bzw. Verhältnisse.

So kann geschlossen werden: Wenn Leistung mess- und vergleichbar werden soll, dann lässt diese sich als Ausdruck der Anpassung bzw. Erhaltung sowie Entfaltung von Personen nur als Bezug verstehen. Leistung ist damit weniger eine ‚Eigenschaft‘ von Subjekten, als vielmehr eine Relationskategorie. Als Zwischen charakterisiert sie Beziehungen von Ich und Nicht-Ich und ist damit wesentlich ein Maßstab dafür, ob Mit- und Umwelten Anreize und Möglichkeiten für personale Anpassungsprozesse darstellen können und in wie weit diese Selbstbestimmung zulassen und dazu genutzt werden. Leistung würde in diesem Sinn – zutiefst pädagogisch – als Parameter für gelungene Ermöglichungen der Bestimmungsbemühungen von Kindern und Jugendlichen in Welt(en) dienen und nicht lediglich als Eigenschaften von Schüler_innen interpretiert werden.

Literatur

- Arendt, H. (1958/2014). *Vita activa*. München/Zürich: Piper.
- Aristoteles (Met). *Metaphysik*. In U. Wolf (Hrsg.) (2007), *Aristoteles. Metaphysik* (S. 37-384). Reinbek: Rowohlt.
- Aristoteles (NE). *Nikomachische Ethik*. In U. Wolf (Hrsg.) (2008), *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Reinbek: Rowohlt.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es gebildet zu sein?* Zugriff am 30.06.2015. Verfügbar unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf
- Borries, B.v. (2014). *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis?* Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Comte-Sponville, A. (2014). *Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden und Werte*. Reinbek: rowohlt.
- Dewey, J. (1916/1993). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Fichte, J. G. (1794). Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. In I.H. Fichte (Hrsg.) (1971), *Fichtes Werke. Bd. 1* (S. 83-328). Berlin: de Gruyter.
- Fichte, J. G. (1796). Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. In I. H. Fichte (Hrsg.) (1971), *Fichtes Werke. Bd. 3* (S. 1-385). Berlin: de Gruyter.
- Guardini, R. (1939/1988). *Welt und Person*. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F. (1835/1964). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Schöningh.
- Hopfner, J. (2006). Versuchsperson oder Versuche der Person. Über Erziehung und Selbsterziehung. In W. Eykmann & W. Böhm (Hrsg.), *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik* (S. 131-142). Würzburg: Ergon.
- Humboldt, W.v. (1792). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.) (1960), *Wilhelm von Humboldt. Werke. Bd. 1* (S. 234-240). Stuttgart: Cotta.
- Jaspers, K. (1992). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch* (2. Aufl.). München/Zürich: Piper.
- Kobusch, T. (1997). *Die Entdeckung der Person*. Darmstadt: WBG.
- Mittelstraß, J. (1978). Was heißt: sich im Denken orientieren? In Ders. (1982), *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität* (S. 162-184). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151-170). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Plessner, H. (1924/2015). *Grenzen der Gemeinschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Poenitsch, A. (2008). Bildung heute. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84, 1, 51-64.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Ricoeur, P. (1989/2002). Zugänge zur Person. In W. Harth-Peter, U. Wehner & F. Grell (Hrsg.), *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung*. (S. 17-35). Würzburg: Ergon.

- Schneider, R. (2016a): Was sind ›gute‹ Schulen? Versuch einer bildungstheoretischen Beantwortung. In K. Moegling, G. Hund-Göschel & S. Haderl (Hrsg.), *Was sind gute Schulen?* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 35) (S. 66-77). Immenhausen: Prolog.
- Schneider, R. (2016b). Heterogenisierung in der Schule? Pädagogische Antwortversuche auf Basis gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/340/284>
- Seichter, S. (2015). Erziehungswissenschaft zwischen Einfach und Vielfalt. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91, 2, 171-181.
- Spaemann, R. (2006). *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen ‚etwas‘ und ‚jemand‘*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, W. (1923a). *Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1923b). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1924). *Wertphilosophie*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1930). *Personalistik als Wissenschaft*. Leipzig: Ambrosius Barth.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK, 2006). Zugriff am 30.07.2014. Verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf.
- Walzer, M. (2006). *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt/N.Y.: Campus.
- Weischedel, W. (1976): *Skeptische Ethik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Malin Butschkau

Autonomie und Befähigung – Inklusionsziele oder Barrieren der Leistungsgesellschaft

In der Behindertenhilfe sowie in Menschenrechts- und Gerechtigkeitsdiskursen werden für Menschen mit Behinderung immer wieder Autonomie und Befähigung eingefordert. Dies impliziert die Erwartung, dass Menschen mit Behinderung autonomes Handeln und dafür notwendige Fähigkeiten entwickeln können. Gerade aber Nicht-Können und Abhängigkeit erscheinen immer wieder als Kennzeichen von Behinderung.

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass die Umsetzung von Inklusion gerade in diesen Aspekten an ihre Grenzen zu stoßen scheint. Um mögliche implizite Voraussetzungen von Inklusion auszuloten, wird die Herkunft und Wirkmächtigkeit eines Ethos von Autonomie und Fähigkeiten der modernen Welt erörtert. Dabei zeigt sich für beide Begriffe eine Doppelseitigkeit, anhand der ein gesellschaftliches Spannungsfeld der Moderne gezeichnet werden kann.

Perspektiven eines kritischen Umgangs bieten der Anschluss an das Ideal des souveränen Menschen nach Böhme und die kritische Auseinandersetzung mit einem Ethos der Fähigkeiten in den Disability Studies unter dem Stichwort „Ableism“.

1 Autonomie und Befähigung/Fähigkeiten

In Menschenrechts- und Gerechtigkeitsdiskursen wird immer wieder auf die gleiche Würde und die gleichen Rechte aller Menschen verwiesen. Seit der Entstehung der Menschenrechte gilt dies als unanfechtbar und kann als Gleichheitspostulat der Moderne verstanden werden. Damit sind die gleiche Würde und die gleichen Rechte auch in Bezug auf Menschen mit Behinderung erst einmal vorauszusetzen. Dies ist faktisch aber nicht immer gegeben. Zur Einforderung einer Verwirklichung gleicher Rechte entstand Ende der 1970er Jahre die Behindertenbewegung. In diesem Zusammenhang wurden immer wieder insbesondere Selbstbestimmung und die Befähigung zu einem

autonomen Leben eingefordert (vgl. Clausen, 2012, 216; Waldschmidt, 2003, 130f). Auch in der Behindertenhilfe fand ein Paradigmenwechsel weg von der Fürsorge und hin zu Autonomie und Selbstbestimmung statt (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, 2005, 4).

Gemeinhin und damit auch in Bezug auf Menschen mit Behinderung scheint für die westliche Gesellschaft die Forderung nach Autonomie und nach Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben für alle Menschen grundlegend zu sein.

Im Modus der Forderung ist aber auch immer eine Voraussetzung enthalten, nämlich die Möglichkeit der Einlösung dieser Forderung. Fordere ich für einen Menschen Selbstbestimmung oder Autonomie ein, gehe ich davon aus, dass der Mensch auch über eine gewisse Kompetenz oder ein gewisses Potenzial zur Entwicklung von Autonomie verfügt (vgl. Nagl-Docekal, 2010, 33f). Ebenso verhält es sich mit der Forderung von Befähigung: Von der Person, für die ich Befähigung einfordere, erwarte ich, dass sie die gewünschten Fähigkeiten auch entwickeln kann. Mit einem steigenden Nicht-Können oder einer steigenden Abhängigkeit einer Person wird dieser Anspruch erst einmal schwieriger einzulösen. Gerade Nicht-Können und Abhängigkeit scheinen aber immer wieder Kennzeichen von Behinderung zu sein. So gerät dieser Anspruch insbesondere bei Menschen mit schwersten Behinderungen häufig an seine Grenzen.

1.1 Autonomie und Fähigkeiten in der Moderne

Autonomie gilt einvernehmlich als Leitbegriff der Moderne (vgl. Nagl-Docekal, 2010, 33; Rehbock, 2010, 139). Dies zeigt sich vor allem in der Epoche der Aufklärung, in welcher die Idee und das Ideal des autonomen Menschen entstand (Vgl. Böing, 2014, 2). Wesentlichen Einfluss darauf hatte Kants Verständnis von Autonomie als Grundlage der menschlichen Würde (vgl. Kant, 1793, 436; Rehbock, 2010, 139).

Fähigkeiten gelten ebenfalls als ein Anspruch der Moderne. Als Ausgangspunkt kann die Entstehung des Kapitalismus genannt werden, mit welchem die Anforderungen an den Menschen verbunden waren, Leistung zu erbringen und vertragsfähig zu sein (vgl. Waldschmidt, 2003, 17).

Autonomie und Fähigkeiten sind somit fest in der Moderne verwurzelte Ansprüche. Überdies besteht in der pädagogischen Anthropologie bereits seit der griechischen Antike ein Konsens darüber, dass das Können als zentrales Ziel jedes erzieherischen Handelns gilt (vgl. Loch, 1980, 199ff).

1.2 Das Spannungsfeld der Moderne

Mit dem Postulat der Gleichheit und den Ansprüchen von Autonomie und Fähigkeiten entsteht das Ideal einer Gesellschaft von autonomen, fähigen Menschen mit gleicher Würde und gleichen Rechten. Stellt man in diesem Zusammenhang die Frage nach Menschen, die in ihrer Autonomie und ihren Fähigkeiten eingeschränkt sind, ergibt sich ein Widerspruch. Einerseits müssten solche Menschen die gleichen Rechte und die gleiche Würde wie alle anderen Menschen haben. Andererseits können sie den Ansprüchen von Autonomie und Fähigkeiten nicht immer gleichermaßen wie Menschen ohne solche Einschränkungen gerecht werden. Zwischen dem Gleichheitspostulat und Autonomie und Fähigkeiten/Befähigung scheinen also neben ihrer wechselseitigen Bezogenheit auch wechselseitige Spannungen zu bestehen. Dies könnte vor allem daran liegen, dass in der Moderne die Forderung von Gleichheit vor allem ein Anspruch an die Gesellschaft und die Forderung von Autonomie und Fähigkeiten vor allem ein Anspruch an das Individuum zu sein scheint. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Autonomie und Fähigkeiten als Anrechte aus der Anerkennung als Person oder Mensch hervorgehen oder ob sie eher als vorausgehende Kriterien einer solchen Anerkennung wirksam werden.

2 Inklusion im Spannungsfeld der modernen Leistungsgesellschaft

2.1 Die Doppelseitigkeit von Autonomie und Befähigung/Fähigkeiten

Wie bereits erwähnt, beinhaltet die Forderung von etwas immer auch einen Anspruch. In Bezug auf Autonomie und Befähigung und/oder Fähigkeiten zeigt sich somit eine gewisse Doppelseitigkeit. Steht der Aspekt der Forderung im Fokus, scheint vor allem das Gleichheitspostulat eine starke Gewichtung zu bekommen und der Anspruch wird an die Gesellschaft gerichtet. Ursachen von fehlender Autonomie und/oder Fähigkeiten werden dann vor allem in den gesellschaftlichen Strukturen gesehen. Autonomie und Fähigkeiten unter dem Aspekt der Forderung könnten so als Inklusionsziel wirksam werden. Stehen sie unter dem Aspekt des Anspruchs, dann scheint der individuelle Anspruch stärker gewichtet zu sein. Die Ursache fehlender Autonomie und Fähigkeiten wird damit beim Individuum verortet und sie könnten als Inklusionsbarrieren wirksam werden. Beide Aspekte sind wechselseitig miteinander verbunden und können nicht völlig voneinander gelöst werden. Es ist aber möglich, sie in ihrer Doppelseitigkeit zu reflektieren.

2.2 Mögliche Auswirkungen auf Inklusion

Ein unhinterfragter Anspruch von Autonomie und Fähigkeiten in der Umsetzung von Inklusion könnte eine Wirkmächtigkeit entfalten, unter welcher Inklusion zu einer Grenzverschiebung anstelle eines Grenzabbaus führen könnte. In diesem Sinn warnt Waldschmidt (2003, 20) vor einer neuen Behindertenhierarchie, die nach einem Autonomiepotenzial strukturiert sei. Ebenso denkbar wäre die Strukturierung einer solchen Hierarchie nach einem Fähigkeitenpotenzial. Ähnlich skizziert Ramthun (2015, 5) einen möglichen Austausch des Aussonderungsmechanismus⁴ Behindert/Nicht-Behindert durch den Aussonderungsmechanismus Fähig/Nicht-Fähig.

Damit könnten Autonomie und/oder Fähigkeiten als Dimensionen sozialer Kategorisierung und Differenzierung (vgl. Waldschmidt, 2003, 20) wirksam werden. Inklusion würde dann womöglich dazu führen, dass zwar alle Menschen gleichermaßen zur Gesellschaft dazugehören und Menschen mit diversen Behinderungen auch zu ähnlich guten Teilhabechancen gelangen könnten. Menschen mit starken Einschränkungen in ihrer Autonomie oder in ihren Fähigkeiten aber, wie beispielsweise Menschen mit schweren geistigen Behinderungen, mit schweren psychischen Belastungen oder mit Demenz, würden weiterhin über eine geringere gesellschaftliche Teilhabe verfügen. Damit wäre das Gleichheitspostulat zwar stärker gewichtet und der Kreis der Gleichbehandlung ausgeweitet, zugunsten der Berücksichtigung der Ansprüche von Autonomie und Fähigkeiten aber nicht voll erfüllt.

Ebenso ist es denkbar, dass Autonomie und/oder Fähigkeiten als Kriterien für sozialen Ausschluss wirksam werden. Dies könnte insbesondere dort eintreten, wo Menschsein anhand von Autonomie oder Fähigkeiten konstitutiv definiert wird, wie in Nussbaums Konzeption eines guten Lebens. So spricht sie im Anschluss an Aristoteles von konstitutiven Bedingungen des Menschen, welche gewisse Grenzen und Fähigkeiten einschließen (vgl. Nussbaum, 2014a, 190ff). Daraus entwickelt sie eine Liste der Grundfähigkeiten des Menschen (200f). Nussbaum definiert dabei zwei wesentliche Schwellen. Die erste zu überschreiten bedeutet, ein menschliches Leben zu führen, bei Überschreitung der zweiten handelt es sich um ein gutes menschliches Leben. Vor allem die erste Schwelle ist im Zusammenhang konstitutiver Bedingungen also interessant: Zu ihrer Überschreitung soll der Staat seinen Bürger_innen die Ressourcen zur Verfügung stellen, die sie dazu benötigen, er soll sie also befähigen (197f). Um befähigt werden zu können, braucht der Mensch eine Grundfähigkeit, die es ihm ermöglicht die menschlichen Fähigkeiten erwerben zu können. Die Forderung nach Befähigung beinhaltet also auch hier einen Anspruch. Wer nicht über diese Grundfähigkeit verfügt, soll auch nicht Ziel der staatlichen Ressourcenverteilung sein (109ff). Die Frage,

anhand welcher Kriterien diese Grundfähigkeit zu erkennen sei, bleibt bei Nussbaum offen (117f). Gemeinhin entsteht erst einmal der Anspruch, dass Menschen jeden Geschlechts, jeder Ethnie sowie mit diversen Behinderungen gleichermaßen dazu befähigt werden sollen, ein menschliches Leben führen zu können. Ein Leben unterhalb der ersten Schwelle sei so verarmt, „... daß [sic] es überhaupt nicht mehr als menschliches Leben gelten könne ...“ (197). Zu diesem Urteil komme man dann, ... wenn eine gewisse Anzahl zentraler menschlicher Fähigkeiten gänzlich und unwiederbringlich verlorengeht.“ (Nussbaum, 2014b, 252) Beispiele seien „[e]ine Person in einem Wachkoma oder ein Kind mit Anenzephalie ...“ (252). Die moralische Schuldigkeit gegenüber solchen Lebewesen sei damit noch nicht geklärt (vgl. 2014a, 199). Mit dem Status der Nichtmenschlichkeit geraten sie aber erst einmal aus dem Fokus des staatlichen Befähigungsanspruchs, was einem sozialen Ausschluss gleichkommt. Nussbaums konstitutive Definition des Menschen anhand von Fähigkeiten umgeht das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheitspostulat und Ansprüchen von Autonomie und Fähigkeiten und wird den Ansprüchen der Moderne gänzlich gerecht. Damit wird der Kreis der Gleichbehandlung ausgeweitet. Lebewesen mit starken Einschränkungen in der Entwicklung von diversen Fähigkeiten werden aber aus dem Kreis der Menschen ausgeschlossen.¹ In der Praxis kann eine solche konstitutive Definition des Menschen dazu führen, dass Menschen mit starken Einschränkungen in ihrem Fähigkeits- oder Autonomiepotenzial aus diversen Inklusionsbemühungen ausgeschlossen werden.

2.3 Schulinklusion

Für die Praxis der Schulinklusion könnten Autonomie oder Fähigkeiten unter dem Aspekt des Anspruchs als Bildungsideal wirksam werden. Laut Böing (2014, 2) würde ein Bildungsideal der Autonomie eine Ausschlussgefahr für Kinder mit niedrigem Entwicklungspotenzial von Autonomie bedeuten. Gleiches ist auch für ein Bildungsideal von Fähigkeiten denkbar. Ein solches Bildungsideal könnte sich in einer reduzierten Bildung oder in der Aufrecht-

¹ In ihren frühen Werken, zu denen die Aufsätze in „Gerechtigkeit oder Das gute Leben“ (2014a) zählen, können ihre Ausführungen auch so verstanden werden, dass bereits der Verlust einer Fähigkeit zu der Einordnung als nichtmenschliches Lebewesen führen kann. In „Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit“ (2014b), in der sie sich spezifisch mit dem Bezug ihres Ansatzes auf Menschen mit Behinderung befasst, distanziert sie sich davon eindeutig. Grundlegend bleibt sie mit einer hier sogenannten Speziesnorm aber der Auffassung der konstitutiv menschlichen Fähigkeiten. Diese müssen zwar nicht gänzlich vorhanden sein, um von einem Menschen zu reden, sie bleiben in ihrer Gesamtheit aber die Voraussetzung für ein menschliches Leben und stellen damit einen Anspruch dar.

erhaltung einer gesonderten Beschulung für diese Kinder niederschlagen. Ersteres könnte als Phänomen von sozialer Kategorisierung oder Differenzierung bezeichnet werden, letzteres als ein Phänomen von sozialem Ausschluss.

In der Empirie lassen sich mögliche Hinweise auf ein entsprechendes Bildungsideal finden. So zeigen Lehrkräfte eine geringere Bereitschaft, Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten oder geistiger Behinderung als Kinder mit leichten Sinnesbeeinträchtigungen oder Körperbehinderungen zu inkludieren oder zu integrieren (vgl. Amrhein, 2011, 57ff; Avramidis & Norwich, 2002, 134ff uvm.). In Bezug auf Autonomie und Fähigkeiten scheint die Einschränkung der erstbenannten Kindergruppe wahrscheinlicher als die der zweiten. Die Befunde könnten also darauf hindeuten, dass als Maßstab von Inklusionsfähigkeit ein erwartetes Autonomie- und Fähigkeitspotenzial gilt. Zur Überprüfung dieser Hypothese wäre allerdings eine empirische Untersuchung notwendig.

3 Ein kritischer Umgang

3.1 Böhme – Souveränität statt Autonomie

Anschlussfähig für einen kritischen Umgang mit dem Ideal der Autonomie ist Gernot Böhmes Ansatz einer Ethik leiblicher Existenz (2008), in der er ebenfalls ein Ethos der Autonomie für die Moderne herausarbeitet und hinterfragt. Böhme bezieht sich dabei vor allem auf Kant und sagt, das Ideal des autonomen Menschen gehe davon aus, dass der Mensch ein autonomes Ich herausbilden müsse, um seinen eigenen Körper zu beherrschen. Dafür benötige er Handlungskompetenzen. Böhme kritisiert, dass ein Selbstbewusstsein, das auf Autonomie aufbaue, bereits durch geringfügige Fremdbestimmungen aus der Bahn geworfen werde und Schaden nehmen könne (vgl. Böhme, 2008, 191). Dies kann beispielsweise durch Krankheit oder Unfälle geschehen. Aus dieser Kritik heraus entwickelt er sein Plädoyer für ein Ideal des souveränen Menschen. Der souveräne Mensch zeichne sich dadurch aus, dass das Selbstbewusstsein nicht nur auf Autonomie, sondern mit Rückbezug auf Horkheimer und Adorno vor allem auf betroffener Selbstgegebenheit gründe. Dies bedeutet ein leibliches sich Spüren, sich in seiner Umwelt Spüren, aber auch, gesellschaftliche Erwartungen Spüren. Die pathischen Weisen der Existenz, also auch die Unzulänglichkeiten und körperlichen Bedürfnisse, Einschränkungen und Krankheit, werden somit anerkannt und in das Selbstverständnis des Menschen aufgenommen. Souveränität bedeutet dann, Fremdbestimmungen ertragen zu können, ohne daran Schaden zu nehmen (190f). Damit wendet Böhme sich aber nicht gänzlich gegen die Vorstellung eines autonomen

Ichs. Die Differenzierung von autonomem Ich und Körper müsse im Anschluss an Latour als produziert begriffen werden und kann faktisch eine gute Bewältigungsstrategie des Daseins sein. Der souveräne Mensch würde seine Identität aber nicht darauf stützen, sondern sich immer die Möglichkeit des Zugriffs auf seine betroffene Selbstgegebenheit offenhalten (174ff). Dafür muss der Mensch neben Handlungskompetenzen auch Erleidenskompetenzen erwerben (2008, 215).

3.2 Ableism

Der Begriff Ableism stammt aus den Disability Studies und bezeichnet alle gesellschaftlichen Phänomene, in denen Körper und Geist eines Menschen anhand von Fähigkeiten beurteilt werden (vgl. Maskos, 2015, 2; Maskos, 2011, 4; Wolbring, 2008, 252f). Mit ihm wird anstelle der Kritik an Behindernungskonstruktionen die Kritik an der Konstruktion einer Fähigkeitsnorm in den Blick genommen (vgl. Buchner, Pfahl & Traue, 2015, 2). Damit ist sowohl eine deskriptive als auch eine normative Forschungsperspektive möglich (5f). Die deskriptive Perspektive ermöglicht es, Befähigungsprozesse tiefergehend zu analysieren. Mit der normativen Perspektive kann gezielt zwischen Befähigungsprozessen, die als Inklusionsziele wirksam werden, und solchen, die als Barrieren von Inklusion wirken, unterschieden und letztere als illegitim bezeichnet werden.

3.3 Inklusion als Kritik gesellschaftlicher Hierarchisierungsprozesse

Ein verkürztes Inklusionsverständnis, das lediglich das gemeinsame Leben oder die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung fokussiert, läuft immer Gefahr, Differenzierungen und Ausschluss aufgrund anderer unhinterfragter Normen aufrechtzuerhalten, wenn nicht sogar zu produzieren. Aus diesem Grund möchte ich für ein Inklusionsverständnis plädieren, dass sich als Kritik gesellschaftlicher Hierarchisierungsprozesse versteht, diese immer wieder hinterfragt, reflektiert und ihre gesellschaftliche Notwendigkeit und Aktualität überprüft.

Mit einem solchen Inklusionsverständnis müssten auch Differenzierungen und Hierarchisierungen anhand von Autonomie und Fähigkeiten kritisch hinterfragt werden. Dafür müssen Autonomie und Fähigkeiten bzw. Befähigung in ihrer Doppelseitigkeit betrachtet werden. Ein kritischer Umgang könnte bei Böhme ansetzen und danach streben, Abhängigkeit/Fremdbestimmung sowie Nichtkönnen immer als Teil menschlicher/personaler Existenz zu sehen. Eine weitere kritische Ausgangslage bietet der Forschungsansatz des Ableism, bei welchem Inklusionsprozesse immer auf eine Fähigkeitsnorm hin analysiert werden können.

In diesem Sinne möchte ich mit folgendem Zitat schließen:

„Zwar ist ein soziales Leben ohne Normen und Stabilitäten – und damit auch ohne konstitutive Negativität – nicht vorstellbar. Die entscheidende Frage ist aber inwiefern diese Normen und Stabilitäten als verfügbar und daher verhandelbar und veränderbar erscheinen – oder ob sie sich als unhinterfragbare Normalität gerieren“ (Meißner, 2015, 2).

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special needs education*, 17 (2), 129-147.
- Böhme, G. (2008). *Ethik leiblicher Existenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Böing, U. (2014). Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 5 (10).
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015 (2). Zugriff am 29.06.2015. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (Hrsg.) (2005). *Rehabilitation und Teilhabe. Wegweiser für Ärzte und andere Fachkräfte der Rehabilitation* (3. Aufl.). Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Clausen, J.J. (2012). Dimensionen der Inklusion in der Behindertenhilfe und in der Sozialpsychiatrie. In H.-J. Balz et al. (Hrsg.) (2012). *Soziale Inklusion*. (S. 211-223) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1793). *Die Metaphysik der Sitten* [AA. VI].
- Loch, W. (1980). Der Mensch im Modus des Könnens. In E. König & H. Ramsenthaler (Hrsg.), *Diskussion pädagogische Anthropologie*. (S.191-225) München: Wilhelm Fink Verlag.
- Maskos, R. (2011). „Bist Du behindert oder was?!“ Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte.“ Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg 14.12.2011. Zugriff am 29.06.2015. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/maskos-behindert.html>
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015 (2). Zugriff am 29.06.2015. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>
- Meißner, H. (2015). Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015 (2). Zugriff am 29.06.2015. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>
- Nagl-Docekal, H. (2010). Über Selbstgesetzgebung und das Glück. Autonomie bei Kant. In E. List & H. Stelzer (Hrsg.) (2010). *Grenzen der Autonomie*. (S. 33-53) Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Nussbaum, M. (2014a). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2014b). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Ramthun, N. (2015). Das Unbehagen in der Inklusion. *Zeitschrift Distanz. Online-Magazin abseits deutscher Konsenswünsche/Behinderung*, 2015 (2), 13-19. Zugriff am 19.10.2015. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/ramthun-unbehagen.html>
- Rehbock, Th. (2010). Grenzen der Autonomie, die Natur und die Würde des Menschen. Zur Bedeutung und Problematik des Naturbegriffs in der gegenwärtigen Ethik. In E. List & H. Stelzer (Hrsg.), *Grenzen der Autonomie*. (S. 139-164) Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, 51, 252-258.
- Waldschmidt, A. (2003). Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. *Aus Politik und Zeitgeschichte B*, 8, 13-20. Zugriff am 15.07.2015. Verfügbar unter www.bpb.de/system/files/pdf/Q72JKM.pdf

Sven Börmig

Behindertenpädagogik und kritische Theorie

Ich möchte im Folgenden darstellen, wieso es hilfreich ist, sich mit Hilfe kritischer Theorie Phänomenen wie Behinderung und Leistung zu nähern. Dabei konzentriere ich mich zunächst auf den Begriff Gesellschaft. Ich werde an Hand eines Beitrages aus einem soziologischen Handbuch sieben Merkmale von Gesellschaft aus Sicht kritischer Theorie kennzeichnen und mit Beispielen aus der Behindertenpädagogik die Zusammenhänge beschreiben.¹

„Wie werden die 'versunkenen Erfahrungen' bewusst? Indem wir lernen, die Rätsel unserer Lebensgeschichte im Kontext der Geschichte unserer Gesellschaft zu lösen, und zwar im Detail, und indem wir der Reflexion vertrauen, solange sie Erfahrung und Objektivität fühlbar vermittelt. Das, vor allem, ist kritische Theorie“ (Brückner, 1980).

Ein kurzer Prolog

„Deswegen finde ich auch die ganze Diskussion so paradox. In meinem täglichen Job höre ich mir immer wieder an, wie schlimm das doch alles ist – und bei mir geht es die ganze Zeit darum, welch großen Vorteil ich habe“ (FAZ 27.12.2015) sagt der Weitspringer Markus Rehm, der mit einer Prothese am linken Unterschenkel Deutschlands bester Weitspringer ist und allen beweisen soll, dass er durch die Prothese keine Vorteile hat. Er berichtet auch davon, dass die Konkurrenten ihn meiden oder Mitstreiter die Trainingsgruppe verlassen. Diese Situation bringt das Problem der Inklusion ziemlich treffend auf den Punkt und beschreibt auch den Zusammenhang mit der Tagung. Denn für den Nachweis seines Vorteils, der im Privaten als Nachteil erscheint und Mitleid hervorruft, gibt es keine Kriterien und niemand möchte welche festlegen, der Verband nicht und andere auch nicht. Alternativvorschläge wie

¹ Dies ist die Verschriftlichung des Vortrags der IFO-Tagung, erweitert um einige Gedanken, die während und nach der Tagung noch erörtert wurden. Dank geht an Marie Mühlau und Robert Zwarg fürs Gegenlesen und Kritik.

bspw. gemeinsame Wettkämpfe und trotzdem getrennte Wertungen werden nicht akzeptiert, obwohl dies den Erhalt des Bestehenden bedeutet. Gesellschaft ist weder begrifflich unmittelbar zu greifen noch aus Einzeltatsachen zu abstrahieren. Gesellschaft ist weder naturwissenschaftliches Gesetz noch Faktum, was sich dingfest machen lässt. Kurz: es gibt „kein soziales Faktum, das nicht durch Gesellschaft determiniert wäre. In den faktischen sozialen Situationen erscheint Gesellschaft“ (Adorno, 2003a, 10). In Vermittlung der „Einzelmenschen, Einzelinstitutionen, Einzelsituationen“ (ebd., 11) mit der gesellschaftlichen Allgemeinheit, stellt sie in ihrer Unmittelbarkeit einen Verblendungszusammenhang dar. Da also Vermittlung angezeigt ist, ist deren Organ die Theorie, so Adorno, und: „bloß eine ausgeführte der Gesellschaft, könnte sagen, was Gesellschaft ist“ (Adorno, 2003a, 11). Theorie in diesem Sinne, so würde ich mit Steinert zunächst festhalten, hat die Phänomene aufzuschlüsseln und zum Erkenntnisgewinn als Naivitätsverlust (Steinert, 2007) zu verhelfen, in dem sie Beschreibungs-, Erklärungs- und Reflexionswissen (Jantzen) zusammenbringt. Salzborn hat darauf hingewiesen, und dieser Impuls liegt auch diesem Text zugrunde, dass Kritische Theorie der Versuch ist, die Subjektkonstitution und Gesellschaftskonstruktion miteinander in Beziehung zu setzen (Salzborn, 2015), hier zunächst überwiegend auf der Beschreibungsebene. Plausibel wird die Theorie, wenn konkrete Leidensgeschichten, gemeinsame Erfahrungen der Analyse das Material liefern. An dieser Stelle ist das die Thematik der Gesellschaft und Leistung/Behinderung, die exemplarisch den Zustand des Vermittlungsprozesses zwischen Individuum und Gesellschaft aufzeigen kann. Es käme dann dem folgenden Gedanken von Mollenhauer entgegen: „Die Entfaltung eines Zusammenhangs pädagogischer Sätze ist zugleich die Entfaltung eines Gesellschaftsbildes. Die Kriterien pädagogischer Wertung sind damit zugleich solche, die einem bestimmten Verständnis von Gesellschaft zugehören“ (Mollenhauer, 1996, 138).

I

„‚Gesellschaft‘ ist ein historischer Komplex menschlicher Verhältnisse. Das heißt: ‚Gesellschaft‘ ist im selben Maße als von Menschen gemacht zu begreifen, wie die Menschen wiederum gesellschaftlich sich konstituieren. Aus dieser Wechselbeziehung geht ‚Gesellschaft‘ als Geschichte hervor“ (Behrens, 2009, 202).

Dies ist nicht ganz beliebig, weil gesellschaftliche Differenzierung wie Arbeitsteilung, Institutionalisierung spezifische Produktionsverhältnisse zu bestimmten historischen Phasen der gesellschaftlichen Naturaneignung führen, aber trotz allem keine logische Reihenfolge existiert. Fundamentales Prinzip, auch für die Pädagogik, ist die Tatsache, dass sich Menschen nur

innerhalb menschlicher Verhältnisse entwickeln können. Dies ist ein Grund mehr, Teilhabe und Teilnahme für alle an gesellschaftlichen Errungenschaften zu ermöglichen, gerade auch weil die gesellschaftlichen Differenzierungen Behinderung, Geschlechterhierarchien, Ethnien erst hervorbringen. Geschichtliches Bewusstsein und gesellschaftliche Ideen vom Mensch-Sein spielen eine wichtige Rolle, wie sich auch in der Geschichte Sozialer Arbeit und der Sonder- bzw. Behindertenpädagogik zeigt (u.a. Bradl, 1991; Dörner, 1998; Ellger-Rüttgardt, 2008; Jantzen, 2004; Möckel, 1988; Moser, 2003; van der Loch, 1997).

II

„Gesellschaft als Komplex menschlicher Verhältnisse ist nicht nur instabil und in permanenter Veränderung, sondern in vielfältiger Weise von Widersprüchen charakterisiert. Diese Widersprüche unterliegen einer logischen Ordnung, welche die kritische Theorie als Dialektik fasst“ (Behrens, 2009, 202).

Aufgabe ist die Analyse und der Umgang mit Widersprüchen in Form der Dialektik, was sowohl für die Verstandestätigkeit als auch für die reelle praktische Entwicklung von Gesellschaft gilt. Für die Verstandestätigkeit wäre dann festzuhalten, dass alle Bedeutungen niemals gänzlich im Begriff aufgehen, wir aber Begriffe benötigen, um analytisch tätig zu werden. Das bedeutet, den Begriff in seinen Relationen zu anderen Begriffen zu erfassen und Veränderungen zu konstatieren. Dialektik ist der Versuch immanente Kritik zu leisten, obwohl die Ohnmacht der Kritik als Allgemein angesehen werden kann, die Widersprüche nicht blind abzutun oder im Sinne der formalen Logik zu bereinigen, sondern vielmehr darum, die Widersprüche auszuhalten, nachzuvollziehen und die Differenzen mittels der immanenten Kritik herauszuprozessieren: „Kritik geht nicht von außen und abstrakt an das heran, was sie kritisiert, sondern von innen“ (Behrens, 2003, 109). Durch die Immanenz kann sie nur spezifische Form annehmen, "bestimmte Negation" sein. Adorno beharrt auf der Vorstellung der Negation, weil sie sich nicht darauf einlässt, an den Symptomen herumzudrehen oder die Irrationalität des „monströsen Ganzen“ festschreiben². Dialektik und Kritik sind Denkbewegungen, in denen Aspekte von Herrschaft reflexiv, mit Hilfe historischer, vergleichender, logischer und empirisch angeleiteter Analyse und in vielfachen Durchgängen herausgearbeitet werden kann (Steinert, 2007b, 217). Das

² „Begriff und Theorie der Gesellschaft sind nur dann legitim, wenn sie zu beidem nicht sich verlocken lassen, sondern die Möglichkeit, die sie beseelt, negativ festhalten: aussprechen, dass die Möglichkeit erstickt zu werden droht. Solche Erkenntnis, ohne Vorwegnahme dessen, was darüber hinausführte, wäre die erste Bedingung dafür, dass der Bann der Gesellschaft einmal doch sich löse“ (Adorno, 2003a, 19).

ist nicht beliebig, da kein vermittelndes Drittes existiert und diese offene Vermittlung keine Schnittmenge in einem mengenlogischen Sinn ergibt, der bspw. als Mitte zu charakterisieren wäre (Ritsert, 2014, FN 96). Was wäre die Mitte für die Idee der Inklusion? Dialektik ist dann der Versuch diese Vermittlung nicht als statisches oder immer wiederkehrendes gleiches Problem zu sehen, sondern konkrete (praktische) Lebenswelten und die Normativität der Ideen miteinander ins Verhältnis zu setzen (Ritsert, 2014, 2012). Tausch- und Produktionsverhältnisse; Lebenswelt und Institution sind u.a. Begriffe für diese Vermittlung, die einer gesonderten Analyse bedürfen. Die abstrakten Prinzipien gehen vor aller sozialen Schichtung „mit der Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere, mit der der Gesellschaft über ihre Zwangsglieder zusammen“ (Adorno, 2003a, 14), auch in den Nischen und Enklaven. Die Sonderpädagogik und die zugehörigen Sonderinstitutionen könnten in diesem Sinne begriffen werden³. Hierbei können Nischen auch emanzipatorische Funktionen übernehmen, weil dann Dinge probiert werden können, die gesellschaftliche Entwicklung in ihrer statischen Dimension herausfordern.

III

„Gesellschaft bezeichnet die Gesamtheit der materiellen Lebensverhältnisse als „konkrete Totalität, mit der die von den Menschen gestaltete Wirklichkeit ihren Ausdruck im menschlichen Bewusstsein oder als menschliches Selbstbewusstsein findet“ (Behrens, 2009, 202).

Der hergestellte Zusammenhang, der als Gesellschaft zu begreifen ist, ist deshalb nicht beliebig, weil Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft spezifische Gestalt annehmen, die wiederum ein spezifisches Bild des Menschen entwerfen. Mit „konkreter Totalität“ lässt sich etwas beschreiben, was Jantzen als sozialen Verkehr bezeichnet (Jantzen, 2004). Städte, Dörfer, Felder und Wälder tragen den Stempel der Bearbeitung an sich, es schlägt sich in der Kleidung und im Auftreten, in Gefühlsweisen, in der Art zu sehen und zu hören, aber auch in Erziehungsideen oder Bildungsidealen nieder. Dies geschieht bis ins kleinste Detail der Wahrnehmung von Gegenständen oder auch der Wahrnehmung von Menschen. Und „ferner nicht allein die Körper, sondern auch die Bewegung, in der sie wahrgenommen werden, von Untergrundbahnen, Förderkörben, Autos, Flugzeugen aus, diese sinnliche Welt

³ Dies wird oftmals als ‚Schonraum‘ verstanden, in dem man die ‚Behinderten‘ vor der ‚bösen‘ ausschließenden Gesellschaft oder wenigstens sich voreinander schützt. Es kann aber auch anders herum verstanden werden, wenn innerhalb von (noch) bestehenden Sonderinstitutionen Expertise hervorgebracht wird, die dann allgemeine Anwendung finden kann, etwa Unterstützte Kommunikation, körperbetonte Therapien u.ä..

trägt die Züge der bewussten Arbeit an sich, und die Scheidung, was davon der unbewussten Natur, was der gesellschaftlichen Praxis angehört, ist real nicht durchzuführen" (Horkheimer, 1970, 150).

Im Falle der (Geistigen) Entwicklung, der Leistungsfähigkeit, gerade auch im Hinblick auf das, was als (,geistige') Behinderung erscheint, lässt sich dies als „Institution Geistigbehindertsein“ (Niedecken, 2009, 2003) bezeichnen. Ein sozialer Status ‚Behinderung‘ (Behinderte als Bewohner eines Wohnheims, Schüler_innen, die/der mit einer bestimmten Methodik diagnostiziert wurde) schiebt sich vor die reale Lebensgeschichte (Ausgrenzung, Verweigerung ambulanter Wohnformen, schlechte Lebensbedingungen, schlechte Schulbedingungen). Diese wird nur noch aus dieser Perspektive gedacht und auf ein Konstrukt, eine Norm bezogen (Basaglia-Ongaro, 1980). (Sonderpädagogische) Diagnostik, die Methoden und Zugangsweisen sind ebenfalls Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse.

IV

„Gleichzeitig setzt sich die Logik, der die dynamischen Prozesse der Gesellschaft unterliegen, nicht unmittelbar durch, sondern im Verborgenen, das heißt abstrakt, beziehungsweise, hinter dem Rücken der Produzenten“ (Marx)“ (Behrens, 2009, 202).

Die wesentliche Struktur der sozialen Verhältnisse bleibt den Menschen unbewusst (siehe drittens); und das betrifft auch einen Großteil der Handlungen, der allgemeinen gesellschaftlichen und individuellen Praxis, weil es eben sehr konkrete Handlungspraxen innerhalb einer sehr komplexen Struktur sind. Adorno spricht das allherrschende Identitätsprinzip an und benennt an Hand des soziologischen Begriffs der Rolle die Reduktion der Menschen auf Agenten und Träger des Warentauschs (funktionalisiert als Konsument_in, als Schüler_in, als vernünftig, als Bürger_in ...) als versteckte Herrschaft des Menschen über den Menschen, selbst wenn sich der Einzelne dem nicht unterwerfen will oder dies nicht teilt (Adorno, 2003a). Anpassung ist der sozialdarwinistische Ausdruck dafür und zu erkennen am Umgang mit jenen, die sich nicht anpassen können oder wollen. Durch die Anpassung, die Identifikation mit der Funktion, der Rolle, die einem gesellschaftlich zugewiesen wird, werden die Prozesse der Gesellschaft verschleiert. Es wird als ‚normal‘ empfunden. Dies betrifft auch die Schule, die in ihrer Gestalt (ihre Räume) und ihrer Struktur (ihre Differenzierung in verschiedene Schulformen) Abweichungen von einer bestimmten gesellschaftlichen Rationalität bestraft (Dammer, 2012; Illich, 1970), aber auch so etwas wie Bildung zum Erwerb von Bildungsgütern herunterbricht. Auch von Menschen mit zuge-

schriebener Behinderung wird Selbstbestimmung nun als Anpassung an Normalität verlangt (Waldschmidt, 1999).⁴

V

„Dennoch treten die Menschen der Gesellschaft so gegenüber, als sei ihnen diese unmittelbar gegeben, als sei die soziale Realität einfach ‚da‘. Sie machen sich von der Gesellschaft bestimmte Vorstellungen, nach denen sie wiederum versuchen, Einfluss auf die sozialen Beziehungen zu nehmen. Es ist dies ein notwendig falsches Bewusstsein, welches in der kritischen Theorie als „Ideologie“ gefasst wird“ (Behrens, 2009, 202).

Anpassung oder auch Autonomie, die bis in die Nischen oder Enklaven hineinreicht, führt dazu, die Totalität des Zwangszusammenhangs zu verschleiern. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung gilt so auch für den Gelehrten bzw. Kritiker, der Tatsachen in begriffliche Ordnungen einzugliedern und diese so instand zu halten hat, „dass er selbst und alle, die sich ihrer bedienen müssen, ein möglichst weites Tatsachengebiet beherrschen können“ (Horkheimer, 1970, 145)⁵. Der ganze wissenschaftliche Vorgang, der Einfluss auf das Material, die Anwendung einer Theorie ist eine gesellschaftliche Angelegenheit, in die der Gelehrte und seine Wissenschaft eingespannt sind, seine Leistung ist ein Moment der Selbsterhaltung der fortwährenden Reproduktion des Bestehenden. Der Kritiker selbst ist zwar in der gesellschaftlichen Entwicklung ebenso gefangen, kann aber durch die Kritik darüber hinausweisen und einen Ort markieren, der eine Bewegung erlaubt, ja erfordert. Kritische Theorie ist Selbstreflexion traditioneller Theorie, nicht deren Auswechslung durch ein neues Modell. Sie ist kritisch insofern, da „sie sich ihre Zwecke nicht durch die bestehende Wirklichkeit vorgeben lässt, sondern diese mit der in ihr selbst gelegenen Möglichkeit des Besseren konfrontiert“ (Türcke & Bolte, 1997, 39), also den Schritt zurück macht, um die blinden Flecken zu erkennen. Das Organ ist die Theorie, die Verwirklichung die vernünftig gestaltete Praxis! Steinert betont, dass es keinen Punkt außerhalb gibt, der auch gar

⁴ Und noch etwas tritt hinzu: Begriffe wie nützlicher, besser, produktiver sind dann nach Ritsert mit Horkheimer gesprochen „selbst verdächtig und keineswegs außerwissenschaftliche Voraussetzungen, mit denen es nichts zu schaffen hat“ (zit. nach Horkheimer in Ritsert, 2014, 29). Mangelndes Verständnis durch eine logische Prägnanz, exaktere Definitionen oder eine „Einheitssprache“ (Horkheimer 1970) zu entwerfen, müssen misslingen, da sie Vergangenheit und Zukunft dialektisch miteinander verbinden müssen und den Zusammenhang aufzeigen (s.o.).

⁵ „Dass die Änderung wissenschaftlicher Strukturen von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation abhängt, gilt jedoch nicht allein für so umfassende Theorien wie das kopernikanische System, sondern auch für die speziellen Forschungsprobleme im Alltag“ (Horkheimer, 1970, 144).

nicht nötig ist. „Es gibt die Kritik der Herrschaft und die Reflexivität, die den Gebildeten von dieser Kritik nicht als Besserwisser ausnehmen will, sondern den Konflikt, den er austrägt, zu ihrem Gegenstand macht“ (Steinert, 2007a, 40). Diese Ideologiekritik heißt ebenso wenig, „dass der andere verblendet ist, während man selbst durchblickt, sie heißt auch nicht, dass man die bessere Moral oder die strahlendere Utopie einer zu kritisierenden gesellschaftlich herrschenden entgegenhält. Sie heißt als Reflexivität, dass man den gesellschaftlichen Konflikt identifiziert, in dem man sich auch selbst in Bezug auf den kritisierten Sachverhalt befindet – und zwar nicht als Person, sondern als Vertreter einer bestimmten gesellschaftlichen Position“ (Steinert, 2007a, 37). Der Konflikt einer Lehrer_in wäre z.B. an einer überkommenen Leistungs-ideologie und Homogenisierung festzuhalten. In der außerschulischen Behindertenhilfe betrifft dies die entmündigenden und menschenrechtlich bedenklichen Wohnbedingungen von insbesondere Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung, die noch immer in großen Wohnheimen wohnen müssen oder gar als Pflegebedürftige in Altenpflegeheimen fehlplatziert sind (Rohrmann, 2011; Jantzen, 2007). Mollenhauer verweist mit C. Wright Mills auf die irrige Annahme, dass sozialen Systemen eine gemeinsame Wertorientierung immanent ist und die Schule ein „reine Funktionalität“, nämlich Freiheit bewahrt. Denn auch in den pädagogischen Gebilden „reproduzieren sich die sozialen Konflikte. Eine realistische Erziehungswissenschaft wird sie in den Horizont ihrer Interessen mit aufnehmen müssen und nicht Konflikte als dysfunktional, als unpädagogisch auszuschneiden, zu unterdrücken oder nicht zur Kenntnis zu nehmen. Erziehungswissenschaft nicht darauf verzichten, den Konfliktcharakter der pädagogischen Felder und Institutionen zu analysieren“ (Mollenhauer, 1996, 145). Noch heute ist sichtbar, dass „Unregelmäßigkeiten im Begabungsniveau“ (Mollenhauer, 1996, 146) und der Lernfähigkeiten mit individuellen Faktoren verknüpft wird, was sich im Begriff des ‚schlechten Schülers‘ ausdrückt, obwohl schwache schulische Leistungen und ihre Ursachen richtigerweise in den Sozialisationsbedingungen verortet werden. Allerdings sind auch dies dysfunktionale Störfaktoren, die nicht dazu führ(t)en das System der Schule in Frage zu stellen. Und das vor dem Hintergrund, dass dieses schulische Versagen als „kollektives Bildungsschicksal“ (Mollenhauer) offensichtlich wird.

VI

„Die vielfältigen sozialen Widersprüche bleiben der strukturellen Dynamik der Gesellschaft selbst nicht äußerlich. Die Vernunft, die sich als menschliches Vermögen auch in den von Menschen hervorgebrachten sozialen Verhältnissen sedimentiert, schlägt ins Gegenteil um, verwirklicht sich in der Gesellschaft als Irrationalität. Die

Gesellschaft erscheint dabei als ‚naturwüchsig‘, als ‚Naturverhältnis‘ und tritt dabei den Menschen gleichsam als eine ‚zweite Natur‘ gegenüber.“ (Behrens, 2009, 202f.).

Diese Irrationalität, so Adorno, stellt sich als Sachzwang dar und hat den Charakter eines gesellschaftlich notwendigen Scheins, der zu „durchschauen und zu verändern wäre“ (Adorno, 2003a, 17). Automatisch und planvoll wird, so Adorno, verhindert, dass sich die Subjekte als Subjekte wissen. Anpassung der Menschen an die gesellschaftlichen Verhältnisse und Prozesse, hat sich in ihnen sedimentiert, dass die Möglichkeit, daraus auszubrechen, wenn auch nur im Bewusstsein, schrumpft. Sie sind, so Adorno weiter „Triumph der Integration, bis in ihren innersten Verhaltensweisen hinein, mit dem identifiziert, was mit ihnen geschieht“ (Adorno, 2003a, 18). Eine rational durchsichtige freie Gesellschaft kann so wenig der Verwaltung entraten wie der Arbeitsteilung überhaupt. Die „rationale Gestalt“ dieser Irrationalität heißt bei Adorno Experte. Die Rationalität, deren Maß die Effizienz bzw. Effektivität darstellen, wird mit der Spezialisierung der technischen Prozesse begründet, lässt sich aber ebenso auf die immer kleineren, tendenziell entqualifizierten Arbeitsprozesse zurückführen, was durchaus als Ursache für Halb- und Fehlbildung (Adorno) angesehen werden kann und Auswirkungen auf die Funktion der Schule und den dort geforderten Leistungen und Bewertungen hat. Funktionalität und Komplexität führen zu einer scheinbaren Messbarkeit für Tätigkeiten, die sich in spezifischen Werten ausdrückt (Gorz, 1994). Eine solche spezifische, instrumentelle Rationalität gilt nach Dörner auch für soziale Institutionen, die dann wiederum dies an die ihnen unterworfenen Personen weitergeben. Menschen werden zu Sachen, zu Kennzahlen, die effizient behandelt, versorgt werden sollen (Dörner, 1998), wobei eher grundsätzlich von einem Technologiedefizit der Pädagogik die Rede ist. Kritisches Denken nun ist durch den Versuch motiviert „über die Spannung real hinauszugelangen, den Gegensatz zwischen der im Individuum angelegten Zielbewusstheit, Spontaneität, Vernünftigkeit und der für die Gesellschaft grundlegenden Beziehungen des Arbeits- und Lernprozesses aufzuheben“ (Horkheimer, 1970, 158).

VII

„Im selben Maße wie sich ein geschichtlicher Fortschritt als Erweiterung der Möglichkeiten menschlicher Freiheit abzeichnet, entfernt sich die Gesellschaft in ihrer Wirklichkeit auch zunehmend von den geschichtlichen Zielen der Humanität“ (Behrens, 2009, 203).

Die gesellschaftliche Realität ist jedoch nicht mehr den ungenügenden technischen Möglichkeiten geschuldet bzw. entgegengestellt, sondern den un-

menschlichen Verhältnissen unter denen das gesellschaftliche Leben produziert wird. Die Aneignung der gesamten geistigen und physischen Mittel der Naturbeherrschung ist partikularen, sich widerstreitenden Interessen anheimgegeben; Die Produktion ist nicht auf das Leben der Allgemeinheit abgestellt und besorgt eher die Ansprüche von einzelnen, nur zur Not auch die der Allgemeinheit, so Horkheimer. Diese negativen Folgen sind aber keine kleinen Ungereimtheiten. So geht es bspw. für die Pädagogik „um die Struktur und die Bedingtheit des notwendigen Misslingens erzieherischer Praxis“ (Gruschka, 1988, 34). Negative Pädagogik (Gruschka) ist ein Versuch kritische Theorie für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen. Sie spürt die Stellen auf, an denen sich die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ereignet. Ein wichtiger Gedanke, der bei Gruschka mitschwingt, ist der Umgang mit dem Auseinanderfallen von Norm und Funktion, was oftmals zur Funktion hin aufgelöst wird. Dies bedeutet die Norm, bspw. den Anspruch der Mündigkeit oder Bildung („für Alle“) aufzugeben, wo doch gerade dies als Korrektiv einen wichtigen Orientierungspunkt liefert. Dabei ist gerade das Leistungsprinzip das, welches am ehesten die Funktionalität der Schule rechtfertigt. Die soziale Differenzierung wird mit einem falschen Leistungsbegriff belegt, der sich fast ausschließlich am Gymnasium ausrichtet und die reelle Leistung nicht einmal bemerkt (Hartmann, 2002). Demzufolge kommt Gruschka auch zu folgender Einschätzung: „Erst die Aufgabe des Leistungsprinzips, wenn sie denn zuträfe, würde den Hebel an eben dieser Verfassung ansetzen. Denn wenn ohne Leistung alle alles schaffen, weil die Schule so gestaltet wird, dass an den Forderungen keiner mehr scheitert, dann allerdings wäre der Bruch mit der Funktionsbestimmung die Folge“ (Gruschka, 2014, S.44). Er wirft weiterhin die Frage auf, ob Pädagogik als Ganzes in Frage steht. Denn mit ihrer Ausweitung auf die gesamte Lebenszeit, bis in jede Nische der Gesellschaft wird Pädagogik universell. Gleichzeitig wird der Anspruch an Mündigkeit und Bildung an Instanzen abgegeben, die damit Interessen verknüpfen, die eher als partikular gelten können (s.o.).

Fazit

Kritische Theorie beansprucht objektive Aussagen über die Gesellschaft zu treffen, um diese in ihrer konkreten Wirklichkeit wie Möglichkeit analysieren zu können (Behrens, 2003). Kritisches Denken und seine Theorie ist weder Funktion eines isolierten Individuums noch die der Allgemeinheit von Individuen. „Es hat vielmehr bewusst ein bestimmtes Individuum in seinen wirklichen Beziehungen mit anderen Individuen und Gruppen, in seiner Auseinandersetzung mit einer bestimmten Klasse und schließlich in der so vermit-

telten Verflechtung mit dem gesellschaftlichen Ganzen und der Natur zum Subjekt“ (Horkheimer, 1970, 159f)⁶. Ihre Identität liegt in der Zukunft und weniger in der Gegenwart (ebd., 160). Die zwei Seiten der Notwendigkeit, Macht der Natur und Ohnmacht der Menschen beruhen nach Horkheimer „auf der selbst erlebten Anstrengung der Menschen, sich vom Zwang der Natur und den zur Fessel gewordenen Formen des gesellschaftlichen Lebens, der juristischen, politischen und kulturellen Ordnung zu befreien“ (Horkheimer, 1970, 178). Dies stellt sich als Schwierigkeit heraus, wenn die Fragen der Autonomie und Selbstbestimmung auf Notwendiges, bloße Erhaltung des Lebens, beschränkt wird. Sie ist dann nur formale Autonomie, denn sie gerät unter die heteronomen Ansprüche der Gesellschaft, ist weniger auf die Freiheit von Bedürfnis und Verantwortungsübernahme, kurz Mündigkeit, gerichtet (Gorz, 1994, 237f). Kritische Theorie wendet sich insbesondere gegen das Postulat der Wertfreiheit der Forschung und fordert stattdessen eine reflexive und permanente kritische Selbstverortung der Theoretiker_in in Bezug auf die Forschungspraxis sowie den -gegenstand. Aber das Verhältnis von Theorie und Praxis bleibt konstitutiv widersprüchlich, weshalb die Widersprüche in die Sozialforschung mit einzubeziehen sind. Erkenntnis ist insofern an einen ‚Zeitkern der Wahrheit‘ gebunden und immer nur situativ zu begreifen. „Ferner und damit radikalisiert sich für die Kritische Theorie heute die Frage, wie unter den gegebenen Bedingungen der kapitalistischen Moderne eine Wissenschaft konzipiert werden kann, die diese Bedingungen in jeder Hinsicht in sich aufnimmt und reflektiert. Die Antworten bleiben in letzter Instanz allerdings von den gegenwärtigen Möglichkeiten der Geschichte abhängig, und das heißt von der Bereitschaft, sich für eine Veränderung im Sinne dieser Möglichkeiten des realen Humanismus einzusetzen. Darin besteht die Wahrheit, die in der Praxis erst noch zu erweisen sein wird“ (Behrens, 2007, 63).

Die Frage nach der Aktualität der kritischen Theorie ergibt sich als theoretisches Problem der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis. Sie „bleibt eine rein *akademische* Frage, solange sie nicht als *praktische* Frage begriffen wird.“ (Behrens, 2007, 47). In dieser verzwickten Lage sich mit Fragen der Mündigkeit, Bildung, Entwicklung und Autonomie zu beschäftigen ist nicht die schlechteste Idee. Leistung und Behinderung als beispielhafte Begriffe der Vermittlung hätten dann eine andere Bedeutung. Damit könnte Inklusionspädagogik an einem Entwurf für ein Gesellschaftsmodell mitwirken, in dem man „ohne Angst verschieden sein kann und zwar nicht nur in der Schu-

⁶ „Den richtigen Sinn gewinnen Einzelurteile über menschliches erst im Zusammenhang“ (Horkheimer, 1970, 190).

le“ (Dammer, 2012, 378). Dem geht, so möchte ich mit Behrens ergänzen, das praktische Interesse der Theorie, nämlich das Erkenntnisinteresse als politisches voraus, weil die Selbstbegründung kritischer Theorie keine Frage der Normativität der Erkenntnis darstellt, sondern einen subjektiven Impuls bezogen auf das Unrecht der gegenwärtigen Ordnung der Welt. Diese lässt sich nicht rechtfertigen, wie sie auch keine positive Wissenschaft zur Folge haben kann, denn der darin liegende Humanismus kritischer Theorie ist von der Unmenschlichkeit der Welt nicht zu trennen.

Literatur

- Adorno, T. W. (2003). *Soziologische Schriften I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003a). Gesellschaft. In Adorno, T. W. (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S. 9-19). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003b). *Einleitung zu Gesellschaft*. In Adorno, T. W. (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S.569-573). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003c). Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft. In Adorno, T. W. (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S.345-370), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003d). Diskussionsbeitrag zu Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? In Adorno, T. W. (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S. 578-587). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003e). Einleitung zur Theorie der Halbbildung. In Adorno, T. W. (Hrsg.) *Soziologische Schriften I* (S. 574-577). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bärmig, S. (2015). Kritische Erziehungswissenschaft und Inklusionspädagogik? *Zeitschrift für Inklusion* 3/2015; Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/300/264>
- Behrens, R. (2007). Bemerkungen zur Aktualität Kritischer Theorie. In Winter, R. & Zima, P. V. (Hrsg.), *Kritische Theorie heute* (S.47-66). Bielefeld: Transkript.
- Behrens, R (2009). Kritische Theorie. In Kneer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S.199 -220). Wiesbaden: VS Verlag.
- Behrens, R. (2003). *Adorno ABC*. Leipzig: Reclam.
- Bradl, Ch. (1991). *Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung (Idiotenanstaltswesen) – Ein Beitrag zur Ideengeschichte des Behindertenbetreuungswesens am Beispiel des Rheinlandes im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.
- Brückner, P. (1980). *Das Abseits als sicherer Ort*. Berlin: Wagenbach.
- Dammer, K.-H. (2012). Inklusion und Integration – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. *Behindertenpädagogik* 51, 4/2012, 352-380.
- Dörner, K. (Hrsg.) (2001). *Ende der Veranstaltung – Anfänge der Chronisch-Kranken-Psychiatrie*. Neumünster: Paranus.
- Dörner, K. (1998). *Tödliches Mitleid*. Gütersloh: Verlag Jacob von Hoddis.
- Dörner, K. (1996). *Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig*. In K. Dörner (Hrsg.) *Kieselsteine Ausgewählte Schriften* (S. 9-38). Gütersloh: Verlag Jakob von Hoddis.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fengler, Ch. & Fengler, Th. (1980). *Alltag in der Anstalt*. Rehburg-Loccum: Psychiatrie Verlag.
- Gorz, A. (1994). *Kritik der Ökonomischen Vernunft*. Hamburg: Rotbuch.
- Gruschka, A. (2014). Adeus Pädagogik. *Pädagogische Korrespondenz Heft* 49/2014; 43-58.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Gruschka, A. (1994). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (1988a). *Negative Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Horkheimer, M. (1970). Traditionelle und kritische Theorie. In M. Horkheimer (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* Band 4 (S.136-191). Frankfurt/M.: Fischer.
- Illich, I. (1970). *Schulen helfen nicht – über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jantzen, W. (2010). Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In Horster, D. & Jantzen, W. (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Band 1 Wissenschaftstheorie* (S.15-45). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2007). *Deinstitutionalisierung*. In Greving (Hrsg.), *Kompendium der Heilpädagogik* Bd.1 (S.149-160). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Jantzen, W. (2005). *Es kommt darauf an, sich zu verändern... – Zur Methodologie und Praxis Rehistorisierung der Diagnostik und Intervention*. Gießen: Psychosozialverlag.
- Jantzen, W. (2004). *Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik – Methodologische Studien*. Bonn: Pahl Rugenstein.
- Jantzen, W. (1987/1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik*, 2 Bände. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (1996). *Diagnostik als Rehistorisierung – Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen*. Berlin: Marhold.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Mollenhauer, K. (1996). Emanzipation und Erziehung – Polemische Skizzen Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung. In Beutler, K. & Horster, D. (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 135-151). Stuttgart: Verlag Philipp Reclam jun.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Niedecken, D. (2003). *Namenlos*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Niedecken, D. (2009). „Behinderung/Institution“. In Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* Band 2 (S. 212-217). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritsert, J. (2014). *Themen und Thesen kritischer Gesellschaftstheorie*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Ritsert, J. (2009). *Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rohrmann, E. (2011). *Mythen und Realitäten des Anders-Seins*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Salzborn, S. (2015). Großer Highway und kleine Trampelpfade – Kritische Theorie auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Sozialtheorie und Philosophie*, 2015 (1), 4-33.
- Steinert, H. (2007a). *Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Steinert, H. (2007b). Dialektik der Aufklärung als Ideologiekritik der Wissensgesellschaft. In Winter, R. & Zima, P. V. (Hrsg.), *Kritische Theorie heute* (S. 207-234). Bielefeld: Transkript.
- Türcke, Ch. & Bolte, G. (1997). *Einführung in die Kritische Theorie*. Darmstadt: Primus.
- Van der Loht; V. (1997). *Von der karitativen Fürsorge zum ärztlichen Selektionsblick - Zur Sozialgeschichte der Motivstruktur der Behindertenfürsorge am Beispiel des Essener Franz-Saales-Hauses*. Opladen: Leske und Budrich.
- Waldschmidt, A. (1999). *Selbstbestimmung als Konstruktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Winkler, M. (1999). Reflexive Pädagogik. In Sünker, H. & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* (S. 270-300). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Martina Kaack

Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses

In meinem Beitrag setze ich mich mit Differenzierungsmöglichkeiten der Systemtheorie nach Niklas Luhmann auseinander. Ich stelle mir die Frage, als wie funktional sich diese für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses erweisen. Neben der Darlegung der entsprechenden Begriffsdefinition von Inklusion und Exklusion geraten hierfür insbesondere die Konstruktion sozialer Adressen, zwischenmenschliche Interpenetration, Formen von Anschlussprozessen, diesbezügliche Bedeutsamkeiten und ihr Facettenreichtum in den Fokus der Betrachtung. Ich veranschauliche meine Überlegungen an Interaktionen aus dem Alter früher Kindheit, die im Rahmen einer qualitativen Studie erhoben und ausgewertet wurden.

1 Problemskizzierung

Merle: Mit Asmus(a.B.)¹ spi-/ Asmus(a.B.) äh, geb' ich immer einen Regenschirm, weil ähm, weil er spielt immer gerne mit mir und mit einen Regenschirm.

Interviewerin: Mhm.

Merle: ... der dreht den immer so gerne.²

¹ Das an den Namen des Kindes angehängte "(a.B.)" steht für "Kind mit adressierter Behinderung". Behinderung soll damit als Adressenfragment markiert werden. Es verweist darauf, dass sie aus systemtheoretischer Sicht als Teil der sozialen Adresse verstanden wird, der kommunikativ hergestellt wird (vgl. Terfloth, 2010, 52). Behinderung geht damit aus der temporären und kontextabhängig konstruierten Unterscheidung eines Beobachters hervor (vgl. Terfloth, 2010, 58) und existiert nicht unabhängig von dieser als ontische Entität (vgl. Balgo, 2013, 12f).

² Diese Äußerungen stellen ein Transkriptionsbeispiel meiner Dissertation dar (vgl. Kaack, 2017).

Was erwirkt einen Anschluss an Kinder, die als behindert bezeichnet werden, und wann und inwiefern wird er als bedeutsam bzw. nicht bedeutsam bewertet, sowohl von den so Beobachteten als auch von den Beobachtenden?

Diese Frage ist aus meiner Arbeit als Heilpädagogin in einem Familienzentrum heraus entstanden, in dem täglich Kinder mit und ohne adressierte Behinderungen zusammen sind. Sie erweist sich aktuell als sehr relevant, da im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zunehmend Kinder mit und ohne adressierte Behinderungen in Bildungsinstitutionen räumlich zusammenkommen. Es ist der Versuch, das Recht auf chancengleiche Bildung über ein inklusives Bildungssystem umzusetzen (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V., 2009, 22). Erkennbar wird dies beispielsweise über die häufig angeführte Inklusionsquote, welche sich auf die Anzahl der Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf bezieht, die in allgemeinen Schulen und nicht separiert in Förderzentren unterrichtet werden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2016).

Aus der Praxis heraus und im wissenschaftlichen Diskurs wird diese raumbezogene Ausrichtung des Inklusionsbegriffes als unzureichend kritisiert (vgl. u.a. Balgo, 2013, 12). Begründet wird das u.a. von Dannenbeck (2012, 108) damit, dass Möglichkeiten ungenutzt bleiben, radikale bildungspolitische Veränderungen gerade in Richtung auf mehr Chancengleichheit zu unterstützen. Als ursächlich wird angeführt, dass trotz seiner raschen Verbreitung der Inklusionsbegriff bislang nicht eindeutig definiert ist (vgl. Wansing, 2015, 43), diesbezüglich ein erhebliches Theoriedefizit besteht (vgl. Amrhein, 2016, 7), er „verwässert“ wird (Stein & Ferdigg, 2016, 16).

Die soziologische Systemtheorie nach Luhmann bietet dazu komplexe Begrifflichkeiten an. Sie wird jedoch erst sehr sporadisch im erziehungswissenschaftlichen Bereich rezipiert. Es stellt sich die Frage, ob die Vorschläge dieser Theorie funktional sind, die für notwendig erachtete Differenzierung des Begriffs „Inklusion“ auch für die Pädagogik zu leisten und zu welchem Gewinn sie führen. Ist es beispielsweise möglich, die einleitend skizzierten Äußerungen von Merle und meine Fragestellung vor diesem Hintergrund zu betrachten und damit einen Transfer in den frühkindlichen Bildungsbereich vorzunehmen? Dieser Ausrichtung wird sich im Weiteren zugewandt.

2 Systemtheoretische Differenzierungsangebote

Zunächst zum Begriff: Die Systemtheorie bindet Inklusion an den kommunikativen Anschluss. Sie definiert mit Inklusion die Relevanzmarkierung sozia-

ler Adressen innerhalb kommunikativer Prozesse (vgl. Terfloth, 2010, 52f). Soziale Adressen werden hier als soziale (kommunikativ hergestellte) Strukturen begriffen, die sich über individuelle und allgemeine Verhaltensattribute (als Personen- und Rollenbeschreibungen) ausbilden (vgl. Fuchs, 2010a, 164). Voraussetzung für eine entsprechende Attribuierung ist die Zurechnung psychischer Komplexität, des gedanklichen Anschlusses. Systemtheoretisch wird das so erklärt: Das psychische System stellt über einen speziellen Kopplungsprozess (zwischenmenschliche Interpenetration) seine Operationsform, das Denken, dem sozialen System als Komplexität zur Verfügung, sowie das soziale System dem psychischen die Kommunikation. Diese operative Abhängigkeit voneinander erklärt die Notwendigkeit des Zuschreibungsprozesses.

Als sinnbezogene Differenzierung wird Inklusion differenztheoretisch hergeleitet und damit vor dem Hintergrund des Nicht-Anschlusses, der Exklusion, gebildet. So gelangt neben Inklusion auch Exklusion in den Fokus der Betrachtung und damit die Relevanz des Nicht-Anschlusses.³ Als erste Differenzierungsmöglichkeit könnte daran orientiert unterschieden werden, inwiefern Äußerungen von Kindern darauf hindeuten, dass zukünftig weitere kommunikative Anschlüsse erfolgen oder nicht erfolgen (als Deutung auf Anschluss- und Nicht-Anschlussoptionen⁴). Zur weiteren Spezifizierung des kommunikativen Anschlusses können die Sinndimensionen, welche in Sach-, Sozial- und Zeitdimension⁵ zergliedert werden, dienen. Systemtheoretisch werden sie als Verweisungsstruktur begriffen, über die sich Sinnformen bilden. Soziale und psychische Systeme operieren im Medium Sinn. Insofern ist bedeutsam, welche Formen von Sinn sie ausbilden und inwiefern hier ‚zwischen‘ den Systemen ein ‚Erkennen‘ der Struktur des jeweils anderen Systems möglich ist.⁶ An den Sinndimensionen kann im Kontext von Inklusion und Exklusion vor diesem Hintergrund analysiert werden, auf welcher Grundlage die oben beschriebenen Komplexitätszuschreibungen erfolgen bzw. nicht erfolgen, die sich auf soziale Adressen beziehen. Die Sinndimen-

³ Luhmann beschreibt, orientiert am Formbegriff, dass Inklusion die innere Seite der Form ist, dessen äußere Seite Exklusion darstellt (vgl. Luhmann, 2008, 229). Inklusion/Exklusion stellt damit ein zweiseitiges (Beobachtungs-) Schema dar (vgl. Balgo, 2013, 12), welches die Operationen von Sinnsystemen ermöglicht. Es ist dadurch zunächst nicht im Kontext von Moral zu verstehen (vgl. Fuchs, 2011, 2).

⁴ Zu wissenschaftlichen Deutungsmöglichkeiten auf Nicht-Anschlussoptionen vgl. Kaack, 2017.

⁵ Als Ergänzung ist hier die Raumdimension denkbar (vgl. Kaack, 2017).

⁶ Zu den wissenschaftlichen Deutungsmöglichkeiten auf autopoietisches Operieren vgl. Kaack, 2015, 84ff.

sionen sollen hier als zweite Differenzierungsmöglichkeit angeführt werden (als Deutung auf die Verweisungsstruktur von Sinn). Gerät ein Adressenfragment in den ‚marked space‘, wie beispielsweise hier adressierte Behinderung, können nach diesem ausgerichtet die zuvor interpretierten Sinnformen als dritte Differenzierungsmöglichkeit unterschieden werden (als Deutung auf ein Adressenfragment).

Veranschaulicht an den Äußerungen vom Merle kann vor dem Hintergrund dieser Differenzierungsmöglichkeiten danach gefragt werden: Ist zukünftig vom kommunikativen Anschluss oder Nicht-Anschluss an Asmus als soziale Adresse auszugehen? Auf welche Unterscheidungen als Formen von Sinn ist hin-deutbar, durch die sich der Anschluss bzw. Nicht-Anschluss bildet? Können die Äußerungen unter Berücksichtigung eines Adressenfragmentes wie beispielsweise das, als behindert beobachtet zu werden, ausgewertet werden, und wenn ja, zu welchen Ergebnissen führt das?

In Bezug auf den ersten Teil meiner einleitenden Fragestellung „Was erwirkt einen Anschluss an Kinder, die als behindert bezeichnet werden, ...?“ kann durch diese Unterscheidungen Folgendes interpretiert werden: Über die Äußerungen von Merle wird auf weitere Anschlussoptionen an Asmus hingedeutet. Asmus wird als Unterscheider hervorgebracht (Sozialdimension), da ihm zugeschrieben wird, er könne zwischen gerne und nicht gerne wählen und seine Tätigkeit, den Schirm zu drehen oder auch nicht, bestimmen. Insofern wird ihm adäquate psychische Komplexität attribuiert, die für den Sachbezug, einen Regenschirm zu drehen und mit ihm zu spielen, um den es Merle hier geht, notwendig ist. Der Sinnzeitbezug ist dadurch gesichert, dass Asmus wiederholt in der von Merle beschriebenen Form anschließt. Durch die Deklaration der Kinder Asmus und Merle, als Kinder mit und ohne a.B., kann ausgewertet werden, dass in diesem Beispiel ein Kind mit a.B. für ein Kind ohne a.B. kommunikativ relevant ist und in dieser Form ein inklusiver Prozess erfolgt. Um eine Deutung auf Chancengleichheit zu leisten, bedarf es jedoch weiterer Differenzierungen.

3 Deutung auf Inklusionschancen

Im Kontext der Deutung auf Chancengleichheit, so wie sie in der UN-BRK in Artikel 24, Absatz 1 für den Bildungsbereich formuliert wird, erscheint es sinnvoll, sich mit grundsätzlichen Relevanzen für das Operieren autopoie-

tischer Systeme zu beschäftigen,⁷ denn was oder wer in welcher Hinsicht Bedeutung erlangt, ist als generelle Frage aus systemtheoretischer Sicht unbeantwortbar (vgl. Balgo, 2013, 15).

Fuchs (1995, 153) hebt in diesem Zusammenhang die Ausgewogenheit zwischen Innen-/Außenverhältnissen sich interpenetrierender Systeme als relevant hervor. Dabei gerät sowohl die Möglichkeit des Strukturaufbaus, als Wiederholbarkeiten, Wiederansteuerbarkeiten, als auch das Prozesshafte, in der Systemtheorie als Selektivitätsverstärkung Verstandene (vgl. Fuchs, 2015, 203), in den Fokus der Betrachtung. Prozesse engen die Anschlussoptionen des Systems ein, wohingegen Strukturen komplexitätssteigernd wirken. Dabei wird aus systemtheoretischer Perspektive nicht davon ausgegangen, dass sich Systeme nur nach bekannten Strukturen ausrichten. Vielmehr dienen diese als Ausgangspunkt, als Plateau, von dem aus die Umwelt betrachtet wird. Ergeben sich jedoch zu große Differenzen zwischen der Struktur des Systems und den Angeboten der Umwelt, erschwert dies ein Erkennen von Sinnformen oder macht es nicht mehr möglich. Die Ausgewogenheit des oben beschriebenen Innen-/Außenverhältnisses scheint dann nicht mehr gegeben. Fuchs (vgl. 2009, 9) spricht in diesem Zusammenhang von der Begegnung mit Alterität⁸, oder dem Erleben von Sinn Grenzen (vgl. 2010b, 7). „Strukturen brechen zusammen oder fangen zumindest an zu ‚schlingern‘, wenn die Irritationen ein bestimmtes Maß überschreiten [...]“ (Fuchs, 2002, 4). Als problemwirksam können ebenso prozesshafte Verläufe wirken, wenn sie den Anschluss in für Systeme unpassender Weise festlegen.

Da Systeme in der Systemtheorie als autopoietisch begriffen werden, ist das Hervorbringen von Sinnformen und damit ihr Umweltanschluss hochgradig „individuell“ (vgl. Fuchs, 1995, 157) und kontingent. Orientiert an Schleiffer (vgl. 2012, 63) kann jedoch für alle Systeme als bedeutsam bestimmt werden, dass eine Wahlmöglichkeit grundsätzlich möglich bleiben muss, damit sie bestehen bleiben. Eine hohe Vielfalt von Anschlussmöglichkeiten (facettenreiche Strukturbildung) steigert vor diesem Hintergrund sinnbezogene Wahlmöglichkeiten. Dadurch erhöht sie Inklusionsoptionen und minimiert Exklusionsbedrohung (vgl. Hafen, 2011, 77). Sie wird somit zum Ausgangspunkt, auf Chancengleichheit hin-zu-beobachten.

⁷ An dieser Stelle kann nur in stark verkürzter Form auf Bedeutsamkeiten innerhalb von Anschlussprozessen eingegangen werden. Zur ausführlicheren Darstellung vgl. Kaack, 2017.

⁸ Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Gebrauch des Begriffs ‘Alterität’ im systemtheoretischen Kontext kann auf Fuchs (2004, 65, 92, 112 und 125) verwiesen werden.

Orientiert am Beispiel Merle soll diese Ausrichtung auf Vielfalt und Wahloptionen nun über weitere Unterscheidungen, als ergänzende systemtheoretische Differenzierungsmöglichkeiten im Kontext von Inklusion, dargelegt werden (an dieser Stelle ausgerichtet auf das Adressenfragment „behindert“). Drei nachfolgende Grafiken veranschaulichen sie (vgl. Abb. 1 bis Abb. 3). Merle ist darin über den Scheitel zuzuordnen, Asmus über die Andeutung der vom Kopf abstehenden Haare.



Abb. 1: Adressierung der Kinder mit a.B.

Wie vielfältig wird an Kinder mit a.B. (als relevante oder problemwirksame soziale Adresse) kommunikativ angeschlossen? Also: Wie vielfältig wird Asmus auch in anderen Kontexten als bedeutsame soziale Adresse beobachtet/erkannt/hervorgebracht? Ist der Anschluss an ihn an den Schirm gebunden?

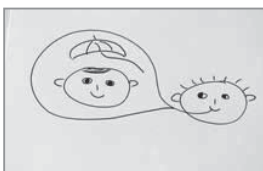


Abb. 2: Adressierung durch Kinder mit a.B.

Wie vielfältig schließen Kinder mit a.B. an andere Kinder kommunikativ (als relevante oder problemwirksame soziale Adresse) an? Also: Wie mannigfach erkennt Asmus andere Kinder als relevant für einen kommunikativen Anschluss? Ist beispielsweise das Erkennen von Merle als sozial relevante Adresse an den Schirm gebunden?

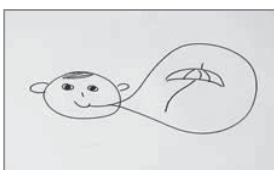


Abb. 3: Hervorbringen kommunikativer relevanter Formen von Sinn durch Kinder mit a.B.

Wie vielfältig bringen Kinder mit a.B. Formen von Sinn hervor, an die kommunikativ angeschlossen wird oder die als problemwirksam bewertet werden? Also: Wie facettenreich bestimmt Asmus, worum es im Interaktionssystem geht? Inwiefern ist das, woran Asmus anschließt, kommunikativ relevant? Ist beispielsweise der Anschluss an den Schirm von ihm hervorgebracht worden oder wurde er gezielt in seiner Umwelt platziert und stellte damit eine durch andere bestimmte Auswahloption dar?

4 Kritisches Potential der Systemtheorie für den aktuellen Inklusionsdiskurs

Das kritische Potential der Systemtheorie für den aktuellen Inklusionsdiskurs wird nun darin gesehen, dass neben der Möglichkeit, auf Anwesenheit von Kindern hin-beobachten zu können (die als Voraussetzung dafür begriffen

wird, sie in der Interaktion als soziale Adresse überhaupt zu berücksichtigen), zusätzlich auf die Relevanz dieser Kinder für das Interaktionssystem sowie auf die Möglichkeit hin unterschieden werden kann, inwiefern Kinder als Mitteilungshandelnde differenziert werden, die mitbestimmen, worum es im Interaktionssystem geht. Bei diesen verschiedenen Optionen die Vielfalt an Sinnbezügen in den Blick zu nehmen, macht Inklusionsoptionen und Exklusionsbedrohung vergleichbar. Wird ergänzend noch die Funktionalität exklusiver Prozesse einbezogen, erweitert sich der Deutungs- und Handlungsgewinn darüber hinaus.

Die vorangegangenen Ausführungen, Inklusion und Exklusion sinnbezogen zu deuten und unter der Berücksichtigung von Chancengleichheit zu bewerten, lassen sich über folgende Fragestellungen zusammenfassen:

- Welche Formen von Sinn werden über den kommunikativen Anschluss an soziale Adressen hin-deutbar und wie facettenreich bestehen für sie Anschluss- bzw. Nicht-Anschlussoptionen?
- Inwiefern werden diese Formen von Sinn als bedeutsam bewertet, und zwar vor dem Hintergrund dessen, worum es im Interaktionssystem, jedoch auch in Organisationen und Funktionssystemen der Gesellschaft geht?

Diese Zugänge erlauben Deutungsversuche in Bezug auf den zweiten Teil meiner einleitenden Fragestellung, ab wann und inwiefern der Anschluss als bedeutsam bzw. nicht bedeutsam bewertet wird, sowohl von den so Beobachteten als auch von den Beobachtenden.

5 Schlussbemerkung

Als ein zentraler Gewinn der Systemtheorie für die Erziehungswissenschaften wird bewertet, dass auf die Relevanz von Personen in Interaktionssystemen Bezug genommen werden kann, sie jedoch in der Deutung inklusiver und exklusiver Prozesse als soziale Adressen analysiert werden, die über Passungs- bzw. Nicht-Passungsoptionen kommunikativer und psychischer Bezüge auf Formen von Sinn entstehen. Entsprechende Unterscheidungen lassen sich dadurch vor dem Hintergrund der Erklärungs- und Bewertungsversuche deuten, die sich auf die operative Ausrichtung autopoietischer Systeme beziehen. Diese Möglichkeit erhöht die Präzisierungsangebote, Chancengleichheit im Kontext von Inklusion zu differenzieren, und erweist sich damit als ein sehr praktisches theoriegeleitetes Angebot an die Erziehungswissenschaften. Indem das Interaktionssystem Menschen über soziale Operationen in Form sozialer Adressen als Personen konstruiert (vgl. Hafen, 2011,

77), werden ethische und moralische Zusammenhänge herstellbar (vgl. Fuchs, 2010b, 4).

Literatur

- Amrhein, B. (2016). Einleitung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 7-8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balgo, R. (2013). Inklusion/Exklusion als Beobachtungsschema. Skizze einer systemtheoretischen Betrachtung. *heilpaedagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.*, 1, 12-15.
- Dannenbeck, C. (2012). Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 107-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2016). *Fragen und Antworten zur inklusiven Bildung*. Zugriff am 05.06.2016. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusion-faq.html>
- Fuchs, P. (1995). *Die Umschrift. Zwei kommunikationstheoretische Studien: „japanische Kommunikation“ und „Autismus“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, P. (2002). Behinderung und Soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. Das gepfefferte Ferkel. *Online-Journal für systemisches Denken und Handeln*. Zugriff am 17.08.2008. Verfügbar unter http://www.ibs-network.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05_behinderungen.html
- Fuchs, P. (2004). *Der Sinn der Beobachtung*. Weilerswist: Velbrück Verlag Wissenschaft.
- Fuchs, P. (2009). *Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwer behinderten Menschen*. Zugriff am 05.04.2011. Verfügbar unter www.fen.ch
- Fuchs, P. (2010a). *Das System Selbst. Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: „Ich liebe Dich“?* Weilerswist: Velbrück Verlag Wissenschaft.
- Fuchs, P. (2010b). *Inklusionssysteme. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität*. Zugriff am 04.04.2011. Verfügbar unter www.fen.ch
- Fuchs, P. (2011). *Keine Inklusion ohne Exklusion, keine Exklusion ohne Inklusion. Interview mit Prof. Peter Fuchs*. Zugriff am 07.08.2011. Verfügbar unter http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_inklusion-exklusion.pdf
- Fuchs, P. (2015). *DAS Sinnsystem. Prospekt einer sehr allgemeinen Theorie*. Weilerswist: Velbrück Verlag Wissenschaft.
- Hafen, M. (2011). Inklusion und soziale Ungleichheit. Systemische Soziale Arbeit – *Journal der dgssa. Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit*, 2011 (2 und 3), 75-92.
- Kaack, M. (2015). Deutungsmöglichkeiten auf Nicht-Beobachtbares – Inklusion und Exklusion systemtheoretisch unterschieden im Kontext einer empirischen Erhebung. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 84-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaack, M. (2017). *Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie*. Bielefeld: transcript.
- Luhmann, N. (2008). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2009). *Schattenübersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention – BKK*. Berlin: Netzwerk Artikel 3 e.V.

- Schleiffer, R. (2012). *Das System der Abweichung. Eine systemtheoretische Neugründung der Psychopathologie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Stein, A.-D. & Ferdigg, R. A. (2016). Systementwicklung Inklusion. Weiterbildungs-Master an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. heilpaedagogik.de. *Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.*, 2016 (2), 14-19.
- Terfloth, K. (2010). Inklusion und Exklusion im Kontext geistiger Behinderung. In R. Balgo (Hrsg.), *Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?* Dokumentation der Fachtagung „Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?“ der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.-30.10.2009 (S. 47-60). Hannover: Blumhardt Verlag.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

3. Teil:
Professionsbezogene Perspektiven:
Pädagogische Settings und Übergänge
(multi-)professionell gestalten

Helen Knauf

Bildungsdokumentation zwischen Gemeinschaft und Individualisierung

Bildungsdokumentation ist ein pädagogischer Kernprozess in Kindertageseinrichtungen; als solcher kommt ihr eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Inklusion zu. Der vorliegende Beitrag¹ gibt zunächst einen Überblick über Ziele und Verfahren der Bildungsdokumentation. Anschließend werden die verschiedenen Dokumentationsverfahren hinsichtlich ihrer Inklusionsorientierung beschrieben und diskutiert. Analysiert wird, inwieweit die einzelnen Verfahren die Sichtweise der Erwachsenen und/oder der Kinder dokumentieren sowie inwieweit das einzelne Kind oder die Gruppe im Fokus steht. Es zeigt sich, dass viele verbreitete Verfahren das Individuum in den Mittelpunkt stellen und dabei die Erwachsenenperspektive einnehmen. Im Sinne der Inklusionsorientierung wäre es jedoch sinnvoll, auch die Bildungsprozesse der Gruppe zu dokumentieren und die Sichtweise von Kindern stärker zu berücksichtigen.

1 Entwicklung inklusiver Praxis

Die Umsetzung von Inklusion ist ein umfassender Entwicklungsprozess für die Gesellschaft im Allgemeinen und Bildungsinstitutionen im Besonderen. Diese Umsetzung vollzieht sich nicht nur auf den Ebenen der pädagogischen Kulturen und Strukturen, sondern bedarf auch der Entwicklung einer inklusiven Praxis. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie diese inklusive Praxis im Bereich der Bildungsdokumentation entwickelt werden kann und welche der bereits vorhandenen Dokumentationsverfahren im Kontext von Inklusion welche Funktion einnehmen können.

¹ Für eine ausführlichere Darstellung des Zusammenhangs von Bildungsdokumentation und Inklusion vgl. auch Knauf in Albers et al., i. V.

2 Exemplarischer Kernprozess: Bildungsdokumentation

Bildungsdokumentation wird hier als exemplarischer pädagogischer Prozess gesehen. Sie ermöglicht es, in besonders aussagekräftiger Weise den Stand der Inklusionsorientierung in Kindertageseinrichtungen zu beschreiben, weil vorliegende Dokumente untersucht werden können und der Faktor der Beeinflussung durch die Forschenden nur eine geringe Bedeutung hat. Eine Verzerrung durch das Phänomen der ‚Sozialen Erwünschtheit‘ wird reduziert. Außerdem werden bei der Bildungsdokumentation vorhandene Barrieren für die Umsetzung von Inklusion sichtbar und damit auch analysierbar – daraus lassen sich Perspektiven für die Umsetzung von Inklusion zeigen, die zunächst für den Bereich der Bildungsdokumentation gelten, jedoch auch weitergehende Impulse für andere Arbeitsbereiche liefern können. Damit ergeben sich Perspektiven für die Operationalisierung des oftmals abstrakten Konzepts der Inklusion für die pädagogische Praxis.

Mit dieser exemplarischen Funktion ist Bildungsdokumentation ein pädagogischer Kernprozess in Kindertageseinrichtungen (Fthenakis, 2009). Gerade im Zusammenhang mit der Professionalisierung und Akademisierung der Kindheitspädagogik hat die systematische Dokumentation von Bildungsprozessen an Bedeutung gewonnen und gilt heute als Beleg für die fachlich fundierte pädagogische Arbeit der Fachkräfte (Schäfer, 2011).

2.1 Funktionen von Bildungsdokumentation

Die Bildungsdokumentation erfüllt mehrere Funktionen:

1. Erinnerung: Gerd Schäfer (2011) bezeichnet Dokumentation als „Externes Gedächtnis“. So dient die Bildungsdokumentation dazu, Kindern und Fachkräften das Gewesene und Gedachte in Erinnerung zu rufen, es zu reflektieren und eventuell mit neuen Aktivitäten daran anzuknüpfen.
2. Erkenntnis: Die Reflexion von dokumentierten Bildungsprozessen ermöglicht es, diese zu verstehen, Kinder und Fachkräfte können tiefere Einblicke in Lern- und Denkprozesse gewinnen (Rinaldi, 2006a; Schäfer & Beek, 2013).
3. Diagnostik: Bildungsdokumentation wird in Zusammenhang mit Diagnostik gesehen und kann zu einer fundierten Feststellung von Entwicklungsständen beitragen (Strätz & Demandewitz, 2007; Viernickel & Völkel, 2007).
4. Kohärenz: Themen und Motive können an verschiedenen Bildungsorten, also über die Kita hinaus etwa in der Familie aufgegriffen werden und den Zusammenhang zwischen verschiedenen Bildungsorten stärken (Knauf, 2016). Dasselbe gilt auch für den biographischen Verlauf, bei

dem Bildungsdokumentationen eine Brücke in die Grundschule sein können (Schäfer, 2011).

5. Repräsentation: Bildungsdokumentationen dienen auch dazu, das Gruppengeschehen nach außen zu tragen. Adressat_innen können Eltern und andere Gruppen derselben Einrichtung sein – die Kita-Öffentlichkeit – aber über die Kita hinaus auch der erweiterte Sozialraum, die Kommune (Knauf, 2015a; Laewen & Andres, 2007) oder auch bei der Nutzung digitaler Formen der Bildungsdokumentation ein global ausgerichteter Adressat_innenkreis (Knauf, 2016).
6. Kommunikation: Durch die Repräsentation wird Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteur_innen angeregt: Zwischen Kindern und Fachkräften, zwischen Kindern und Eltern, zwischen Eltern und Fachkräften usw. (Rinaldi, 2006b; Schäfer & Beek, 2013).

2.2 Formen der Bildungsdokumentation

Das in Deutschland am weitesten verbreitete Verfahren der Bildungsdokumentation ist das *Portfolio* (Jasmund et al., 2012; Knauf, 2015a). Portfolios sind in der Kita in der Regel Aktenordner, die für jedes Kind angelegt werden und in denen eine Auswahl der Produkte des Kindes, Fotos und andere Dokumente des Kita-Alltags gesammelt werden (Knauf, 2016).

In vielen Portfolios finden sich *Bildungs- und Lerngeschichten*. Der Ansatz stammt ursprünglich aus Neuseeland und ist inzwischen in Deutschland sehr verbreitet. Üblicherweise wird dafür eine bestimmte Situation ausgewählt, die für das Kind als typisch oder besonders wichtig erachtet wird. In einem Brief an das Kind beschreibt die Fachkraft ihre Deutung der Situation (Leu et al., 2007). Oftmals werden die Geschichten mit Bildern illustriert.

In *Einschätzskalen* werden die Entwicklungsstände von Kindern systematisch erfasst. Üblicherweise werden darin zu verschiedenen Entwicklungsbereichen (z.B. Motorik, Sprache) Fähigkeiten und Verhaltensweisen vorgegeben deren Erreichung oder Nichterreichung von der Fachkraft eingeschätzt wird. Mit Einschätzskalen wird in Deutschland in nahezu allen Kindertageseinrichtungen gearbeitet (Jasmund et al., 2012).

Wanddokumentationen sind Plakate oder Pinnwände, auf denen Bilder von Ausflügen, typische Kitaabläufe, Tages- oder Wochenberichte oder Projektergebnisse dargestellt werden. Der Ansatz der Wanddokumentation wurde insbesondere in Reggio Emilia in Italien entwickelt (Rinaldi, 2006a). Eine weitere Form der Dokumentation sind schließlich Ausstellungen von Bildern

oder Bastelarbeiten der Kinder. Oftmals werden Bilder einfach aufgehängt, eventuell noch mit dem Namen der Kinder versehen.

Die Vielfalt und Differenziertheit der Verfahren der Bildungsdokumentation ist eine wichtige Grundlage für die angemessene Förderung von Kindern und die Zusammenarbeit der Fachkräfte untereinander und mit den Familien. Zugleich kann diese Differenziertheit jedoch auch zu der Annahme verleiten, Bildungsdokumentation gebe einen objektiven Sachstand wieder. Gerade standardisierte Einschätzskalen erwecken den Eindruck großer Objektivität und auch Fotos und Filme ebenso wie Kunstwerke der Kinder verleiten zu der Annahme, es handele sich um authentische Einblicke in den Kita-Alltag. Deshalb ist es wichtig, sich Dokumentation als etwas Gemachtes zu vergegenwärtigen, als ein Produkt der pädagogischen Fachkräfte, welche die Bildungsdokumentation auch als Teil ihres eigenen „Impression Managements“ einsetzen, als Beleg für ihr „Doing Education“ (Knauf, 2016). Vor dem Hintergrund dieser Schein-Objektivität ist es umso wichtiger zu prüfen, inwieweit Inklusion durch diese Herstellungsprozesse befördert oder behindert wird.

3 Inklusion in der Bildungsdokumentation

3.1 Inklusive Prinzipien in der Bildungsdokumentation:

Teilhabe, Gemeinschaft, individuelle Förderung

Um die Umsetzung von Inklusion in der Bildungsdokumentation handhabbar zu machen, werden im Folgenden drei zentrale Prinzipien von Inklusion fokussiert: Teilhabe, Gemeinschaft und individuelle Förderung.

Teilhabe hat als grundlegendes Prinzip in der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen einen deutlichen Bedeutungszuwachs erfahren. Die zentrale Aussage der UN-Konvention ist es, dass es nicht darum gehen kann, Barrieren überwinden zu müssen, sondern Barrieren müssen abgebaut werden, um Teilhabe zu ermöglichen (Bielefeldt, 2009). In Bezug auf Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass Barrieren für die Teilhabe aller Kinder abgebaut werden sollen. Bei der Bildungsdokumentation kann Inklusion insbesondere auf zwei Ebenen umgesetzt werden: Erstens indem Kinder als handelnde Subjekte in die Herstellung der Bildungsdokumentation einbezogen werden – etwa indem sie selbst fotografieren und filmen, indem ihre Aussagen aufgezeichnet und einbezogen werden, indem sie selbst in die Auswahl der als wichtig erachteten Dokumente einbezogen werden. Und zweitens indem Kinder als Rezipient_innen gesehen werden – etwa indem Dokumentationen erreichbar sind und auf Augenhöhe der Kinder hängen,

indem visuelle Repräsentationen im Vordergrund stehen (und nicht schriftsprachliche) und indem gedruckten Buchstaben der Vorrang vor Handschrift gegeben wird.

Gemeinschaft ist ein weiteres zentrales Ziel von Inklusion: Nur eine Gruppe kann Inklusion leben (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Für die Bildungsdokumentation bedeutet dies, dass alle Kinder Teil der Gruppe sind und dies in gemeinsamen Aktivitäten sichtbar wird (beispielsweise auf Fotos) und dass Bildung einem sozialkonstruktivistischen Verständnis entsprechend als Ergebnis ko-konstruktiver Prozesse erkennbar wird, die zwischen den Kindern und zwischen Kindern und Fachkräften stattfinden, beispielsweise indem Dialoge dargestellt werden (Schäfer & Beek, 2013).

Als drittes ist im Zuge der Umsetzung von Inklusion die individuelle Förderung ein zentrales Anliegen: Nur wenn die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen jedes Kindes wahrgenommen und dokumentiert werden, so der Grundgedanke, ist eine optimale Förderung möglich (Albers, 2010).

3.2 Dokumentationsverfahren und inklusive Prinzipien

Die eingangs vorgestellten Verfahren der Bildungsdokumentation lassen sich in Bezug auf die inklusiven Prinzipien unterschiedlich einordnen. Die inklusiven Prinzipien werden dabei als Extrempunkte eines Koordinatenkreuzes gesetzt: Auf der horizontalen Achse befinden sich der Fokus auf das einzelne Kind (=individuelle Förderung) auf der einen Seite und der Fokus auf die Gruppe (=Gemeinschaft) auf der anderen Seite. Auf der vertikalen Achse befinden sich dann die Dokumentation über das Kind und die Dokumentation mit dem Kind (=Teilhabe). Ordnet man nun die verschiedenen Verfahren der Bildungsdokumentation in diesen Koordinaten an, so ergibt sich das folgende Bild:

Einschätzskalen geben in besonderem Maße die Sicht von Erwachsenen auf das Kind wieder, Kinder sind an der Einschätzung nicht beteiligt. Zugleich fokussieren sie das einzelne Kind und beziehen die Gruppe nur am Rande (im Bereich Sozialverhalten) ein.

Bildungs- und Lerngeschichten spiegeln ebenfalls den Blick der pädagogischen Fachkräfte auf Kinder wieder. Anders als im Ansatz von Margaret Carr zielt die deutsche Adaption auf eine möglichst objektive Identifikation von Förderbedarfen (Haas, 2013). Doch anders als bei den Einschätzskalen sind die Kinder hier als Adressat_innen präsent, denn die in Briefform geschriebene Geschichte ist an sie gerichtet. Die Gruppe kommt hier in der Regel ebenfalls nur als Rahmenbedingung vor, da die Identifikation von Lerndispositionen des Individuums das Ziel ist.

Das Portfolio kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. In der Regel tragen sowohl Fachkräfte als auch Kinder zum Portfolio bei, wobei eine kürzlich erschienene Untersuchung zeigt, dass die Beiträge der Fachkraft sowie von ihr gezielt angeregte Portfolioeinträge dominieren (Knauf, 2016). In jedem Falle aber spielen die Kinder und ihre Sichtweisen in der Portfolioarbeit eine deutlich größere Rolle als in Einschätzskalen – sowohl als Adressat_innen als auch als Produzent_innen. Jedoch ist es das Wesen des Portfolios, auf ein einzelnes Kind bezogen zu sein; die Einbeziehung von Bildungsprozessen in der Gruppe findet dabei nur selten statt (Knauf, 2015a)

Im Gegensatz dazu steht die Waddokumentation, bei der in der Regel Gruppenaktivitäten dargestellt werden. Hinsichtlich der Einbeziehung von Kindern in die Erstellung der Waddokumentationen gibt es große Unterschiede: Teilweise handelt es sich um von den Fachkräften gestaltete Foto-Plakate, teilweise werden aber auch Kinder in die Auswahl und Präsentation einbezogen.

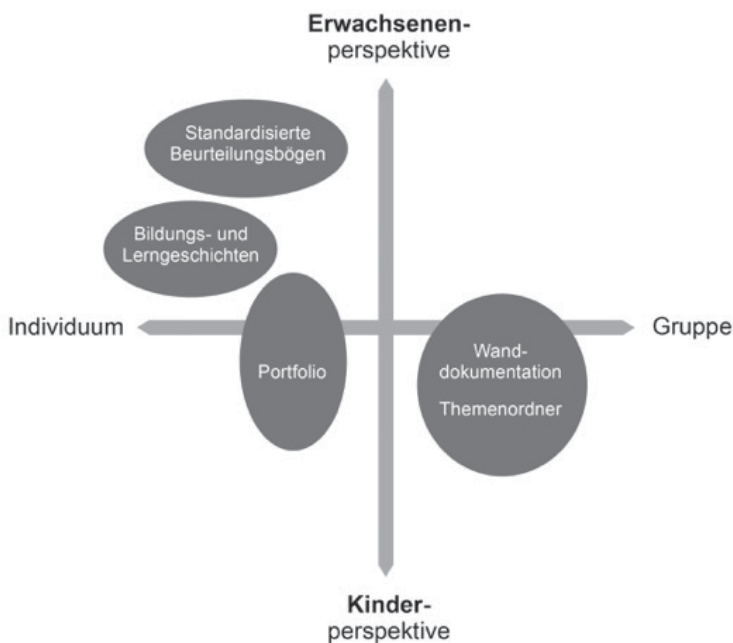


Abb. 1: Inklusionsorientierung in Verfahren der Bildungsdokumentation

4 Fazit

Die in diesem Beitrag dargestellte Analyse zeigt, dass die Mehrzahl der in Deutschland verbreiteten Verfahren der Bildungsdokumentation das einzelne Kind in den Blick nehmen und Kinder am Dokumentationsprozess nicht oder nur partiell beteiligen. Dieses Ergebnis steht erstens in Übereinstimmung mit einem allgemeinen Paradigma in der Pädagogik, welches die individuelle Förderung in den letzten Jahren deutlich in den Mittelpunkt gestellt hat (Wischer & Trautmann, 2014). Zweitens wird deutlich, dass Dokumentation in erster Linie als Werkzeug für die Diagnostik von Kindern genutzt wird und seltener als Teil der Bildungsprozesse mit Kindern in Kindertageseinrichtungen selbst verwendet wird. Damit wird an empirische Studien angeknüpft, die die Praxis der Bildungsdokumentation in den Blick nehmen und zeigen, dass die Sichtweisen von Kindern vielerorts nicht in die Dokumentationsprozesse einbezogen werden (Knauf, 2015b; Rintakorpi & Reunamo, 2016). Im Gegensatz dazu würde es der angestrebten Inklusionsorientierung eher entsprechen, die Kindergruppe sowie das gemeinsame, ko-konstruktive Lernen in Bildungsdokumentationen stärker sichtbar zu machen und den Kindern selbst eine aktive Rolle im Dokumentationsprozess einzuräumen. Über diese auf Bildungsdokumentation bezogene Aussage hinaus wäre in weiteren Untersuchungen zu prüfen, inwieweit der Grad der Inklusionsorientierung in der Dokumentationspraxis auch als Indikator für den Stand von Inklusion in Kindertageseinrichtungen genutzt werden kann.

Literatur

- Albers, T. (2010). Inklusion in der frühen Kindertagesbetreuung. *Frühe Kindheit*, 63 (2), 24-28.
- Albers, T., Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.). (i.V.). Handbuch Inklusive Kindheit. Opladen: Barbara Budrich.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft Kinder*, 9 (3), 7-10.
- Haas, Sybille (2013). *Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland*. Weimar: Verlag das Netz.
- Jasmund, C., Krus, A., Siems, S., Fischer, C., Böllert, K., D. Bergs-Winkels & Pitsch, M. (2012). *Auftaktbericht zur Strukturabfrage*. Münster. Zugriff am 09.05.2016. Verfügbar unter http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/150911_Auftaktbericht.pdf
- Knauf, H. (2015a). Styles of Documentation in German Early Childhood Education. *Early Years*, 35, 232-248.
- Knauf, H. (2015b). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17.
- Knauf, H. (2016). Making an Impression: Portfolios as Instruments of Impression Management for Teachers in Early Childhood Education and Care Centres. *Early Childhood Education Journal*, 44 (3), 1-11.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2007). Das infans-Konzept der Frühpädagogik. In N. Neuß (Hrsg.), *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten* (S. 73-99). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten*. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7-16.
- Rinaldi, C. (2006a). Documentation and Research. In C. Rinaldi (Hrsg.), *In Dialogue with Reggio Emilia* (S. 97-101). London und New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006b). Documentation and Assessment. In C. Rinaldi (Hrsg.), *In Dialogue with Reggio Emilia* (S. 78-89). London und New York: Routledge.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 1-12.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. & Beek, A. von der (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit*. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Strätz, R. & Demandewitz, H. (2007). *Beobachten und dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder* (5 Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2007). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014). „Individuelle Förderung“ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. *DDS - Die Deutsche Schule*, 106 (2), 105-118.

Katrin Velten

HandlungsSpielRäume – Partizipation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus Perspektive von Kindern

Partizipation ist wesentliches Element inklusiver Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtung sowie Grundschule und somit grundlegend für eine inklusive Transitionsgestaltung, die die Perspektive der Kinder als Akteur innen ernst nimmt. Besonders die individuell wahrgenommenen Selbstwirksamkeitserfahrungen im Sinn von Mit- und Selbstbestimmung, Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit scheinen ein Schlüsselfaktor dafür zu sein, ob und in welchem Ausmaß Kinder an den für sie relevanten Prozessen partizipieren. Im Beitrag werden diese Prozesse als wahrgenommene Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten anhand von Interviews mit Kindern aus einer qualitativen Längsschnittstudie konkretisiert. Daraus ergeben sich erste Ansatzpunkte, wie Partizipation innerhalb von Freiheits- und Handlungsspielräumen und damit auch demokratisches Lernen in informellen und formellen Lern- und Leistungskontexten ermöglicht werden kann.

Sowohl inklusive Bildung und Erziehung als auch eine inklusive Transitionsgestaltung sind eng mit dem Ziel der Partizipation¹ verknüpft. Gemeint ist damit allerdings nicht ein ‚Dabei sein ist alles‘-Prinzip, sondern allen Kindern Selbst- und Mitbestimmung innerhalb von Freiheits- und Handlungsspielräumen und damit auch demokratisches Lernen in informellen und formellen Lern- und Leistungskontexten zu ermöglichen. Als Grundrecht der Kinder ist Partizipation bereits seit 1989 in der Kinderrechtskonvention verankert (vgl. UN-Kinderrechtskonvention, 1989, Artikel 12/13). Genauso ist sie in dieser Lesart als pädagogisches Leitprinzip in den Richtlinien der früh- und grundschulpädagogischen Institutionen formuliert (MFKJKS, 2011, 9; MSW, 2008, 11; MSW/MFKJKS, 2009, 29f; KMK, 2011, 5).

¹ Partizipation wird in diesem Beitrag im Sinn der Artikel 2, 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention unter dem Recht auf Bildung und Äußerung der eigenen Meinung als Teilhabe, Mitsprache und Mit- sowie Selbstbestimmung verstanden.

Wenn die Kinder dementsprechend als Akteur_innen ernst genommen werden, kann es nicht darum gehen, aus Erwachsenenperspektive zu definieren, was Partizipation ist, wann sie gewünscht wird und wie sie sich gestaltet. Vielmehr ist folgender Forderung m.E. uneingeschränkt Recht zu geben, die gleichzeitig ein Desiderat in Forschung und Pädagogik markiert:

„Wir müssen sensibler werden für die Formen der Mitbestimmung, die die Kinder selbst wählen“ (Brügelmann & Backhaus, 2008, 32).

Dies stellt auch Krappmann (2016, 17ff) in seinem jüngst veröffentlichten Manifest zu den Kinderrechten im Verhältnis zu Demokratie und Schule heraus.

Welche Möglichkeiten zur Partizipation Kinder jedoch dann konkret wahrnehmen und wählen, hängt einmal davon ab, ob sie Freiheitsspielräume – ihnen zugestanden oder selbst erobert – als solche (an-)erkennen. Dass sich Kinder dann beteiligen und somit weitere Erfahrungen ihrer eigenen Wirksamkeit machen, hängt zum anderen davon ab, ob sie sich stark und wirksam fühlen, d.h. ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben und von ihren Handlungsspielräumen überzeugt sind.

1 Selbstwirksamkeit als Schlüsselfaktor

Insbesondere in neueren Veröffentlichungen zur Partizipation von Kindern, aber auch in den großen Kindersurveys wird Selbstwirksamkeit als ein ‚Schlüsselfaktor‘ dafür herausgestellt, dass Kinder positive Erwartungen an sich und ihre (Leistungs-) Fähigkeit entwickeln und Freiheits- und Möglichkeitsspielräume selbst bzw. mitgestalten können (Krappmann 2016; vgl. Andresen & Hurrelmann, 2010; vgl. Alt, 2007). Partizipation hängt in dieser Lesart vom Glauben sowohl an die eigenen Fähigkeiten und Potentiale als auch an die Möglichkeiten zur Partizipation ab. Dies geht zurück auf die Definition Albert Banduras, der Selbstwirksamkeit als

„beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura, 1997, 3)

definiert. Dabei geht es keinesfalls nur um die Überzeugungen einer Person von den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern auch von den Möglichkeiten, die sich ihr zur Entfaltung der eigenen Potentiale eröffnen². Als handlungsvorgängige Überzeugung hinsichtlich der eigenen Planungs- und

² Capability lässt sich sowohl mit (Leistungs-)Fähigkeit im Sinne von in der Person selbst liegenden Eigenschaften als auch Potential bzw. Möglichkeit im Sinn von außerhalb der Person liegenden Verwirklichungschancen übersetzen (vgl. Sen, 1992).

Durchführungsressourcen sowie -möglichkeiten zur erfolgreichen Bewältigung einer Herausforderung, also einer Situation oder Aufgabe, die nicht mittels Routine gelöst werden kann, bezieht sich Selbstwirksamkeit auf eine dynamische und personen- sowie situationsabhängige Größe. Die Größe ist jedoch kein Maßstab für die tatsächlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten, sondern ein Maß für die subjektive *Einschätzung* (Bandura, 1997, 37).

Allerdings beruht diese Einschätzung besonders auf den eigenen Erfahrungen, in herausfordernden Situationen stark, selbstbewusst, sozial eingebunden und wirkungsvoll zu sein (als mastery experience; vgl. Bandura, 1997, 80ff). Studien, die sich mit der Selbstwirksamkeit von Kindern auseinandersetzen, stellen heraus, dass eine bewusste Selbstwirksamkeit sich besonders durch die Möglichkeiten entwickelt, persönlich bedeutsame Prozesse autonom zu gestalten und an ihnen zu partizipieren (vgl. Andresen & Hurrelmann, 2010; Alt, 2007). Bisher nicht geklärt ist, welche Freiheits- und Handlungsspielräume Kinder als Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtung und Grundschule wahrnehmen, deuten und wählen. Darüber hinaus ist auch zu fragen, welche Situationen und Aspekte im pädagogischen Kontext die Selbstwirksamkeit und damit das Erleben von Partizipation, Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit beeinflussen.

2 Fragestellung, Aufbau und Auswertungsstrategien

Die dem Beitrag zugrundeliegende Studie fragt dementsprechend nach den Handlungssituationen, die Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als Selbstwirksamkeitserfahrungen im Sinn eines individuellen Erlebens von Partizipation, Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wahrnehmen und begleitend dazu, wie Kinder ihre eigene Selbstwirksamkeit vor und nach dem Übergang einschätzen.

Zugrunde liegen der Studie Interviews mit 22 Kindern, die im qualitativen Längsschnittsdesign sowohl vor als auch nach dem Übergang in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen geführt wurden (vgl. Abb. 1). Selbstwirksamkeit wird in Anlehnung an andere Studien über das Erleben von Partizipation (Andresen & Hurrelmann, 2010; Alt, 2007) sowie die Befriedigung der Basic Needs, dem Kompetenzerleben, der Autonomie und der sozialen Eingebundenheit konkretisiert. Dies ist entsprechend in die Konstruktion der Selbstwirksamkeitsskala sowie des Leitfadens und der Fotoaufgabe eingeflossen.

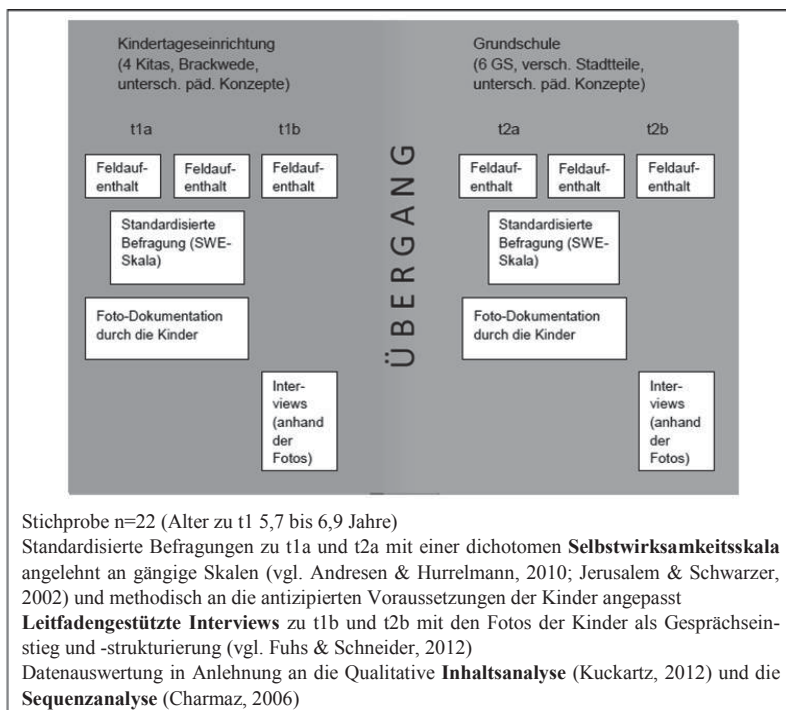


Abb. 1: Aufbau der Studie

Die Auswertung fokussiert sowohl eine inhaltliche Analyse des WAS in Anlehnung an Kuckartz (2012) sowie eine sequenzanalytische Rekonstruktion des WIE in Anlehnung an Charmaz (2006).

3 Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtung und Grundschule

Für diesen Beitrag liegt der Fokus auf den von den Kindern berichteten Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, die anhand dreier wesentlicher Aspekte herausgearbeitet und verdeutlicht werden.

Draußen Spielen

Besonders wesentliche Momente für das Erleben von Selbst- und Mitbestimmung sind für die befragten Kinder sowohl in Kindertageseinrichtung als auch Grundschule das Spielen und körperlich-motorische Spielaktivitäten wie z.B. das Balancieren oder Klettern. Vor allem Spiele und Aktivitäten, die draußen stattfinden, sind insbesondere für die Kindertageseinrichtungskinder – auch in Abgrenzung zu Aktivitäten innerhalb des Gebäudes – relevant:

„Jaa, nur auf dem Hof, aber sonst kann ich nicht bestimmen, nur draußen.“
(Arnold³, Kindertageseinrichtung)

Arnold hebt durch „nur“ und „sonst [...] nicht“ besonders deutlich hervor, dass er ausschließlich draußen (auf dem Spielareal der Kindertageseinrichtung) für sich Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sieht.

In der Grundschule sind die Beschreibungen zu den Prozessen des Spielens gegenüber den recht globalen Aussagen in der Kindertageseinrichtung ausdifferenzierter (z.B. zu Kontexten, Reichweite der Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten und Handlungsheuristiken), zielen aber genauso auf Aktivitäten, die hauptsächlich auf dem Schulhof ausgeführt werden:

„Ich bestimme auch da manchmal bei Räuber und Gendarm wo wir uns verstecken vor den Polizisten.“ (Melinda, Schule)

Melinda präzisiert – stellvertretend für viele der befragten Kinder – ihre Mitbestimmungsmöglichkeit hinsichtlich des Kontextes des Räuber- und Gendarm-Spiels und die Reichweite ihrer Möglichkeiten auf die Wahl des Verstecks. Jedoch schränkt sie durch „manchmal“ ihre Möglichkeiten auch ein.

Handlungsurheberschaft

Die beschriebenen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten werden von den Kindern als bedeutsame Handlungsprozesse im Sinn einer Handlungsurheberschaft, d.h. die eigene Handlung als mastery experience (Bandura 1997), die durch das Kind selbst initiiert wird, gesehen:

³ Alle Personennamen sind anonymisiert.

„Da [draußen, KV] kann ich mir was zum Spielen ausdenken. Dann bin ich der Bestimmer.“ (Leo, Kindertageseinrichtung)

Das Ausdenken der Spielidee verknüpft Leo („[d]ann“) kausal mit der daraus folgenden machtvollen Position des „Bestimmer[s]“. In seinem Verständnis ist die Handlungsurheberschaft möglicherweise als Handlungsmacht damit verknüpft, nicht nur mitzubestimmen, sondern über den Spielverlauf oder über andere zu bestimmen.

In der Grundschule bestärkt er seine These der kausalen Verknüpfung des Ausdenkens einer (Spiel-)Idee mit der Rolle des „Bestimmer[s]“ weiter. Über ein anderes Kind sprechend vermutet Leo weiter, dass das Kind als Bestimmer mit Handlungsmacht strategisch seine Handlungsmöglichkeiten mit der Heuristik „[Ü]berleg[en]“ manifestiert und so das Spektrum der Möglichkeiten so ausschöpft:

- I: „Mhm? (2) bist du oft der Bestimmer?“
 L: „Nicht so oft.“
 I: „Warum ist das so? Was ist deine Idee?“
 L: „Weil ich nicht so viele Ideen hab.“
 I: „Mhm? Wer hat die dann?“
 L: „Die hat S. [ein anderes Kind, KV].“
 I: „Ok. wie macht der das denn?“
 Wenn der der Bestimmer ist?“
 L: „Der überlegt? (4) Ganz dolle
 überlegt der dann.“ (Leo, Schule).

Wie schon zuvor in der Kindertageseinrichtung scheint für Leo – stellvertretend für viele der befragten Kinder – besonders das Denken ein wesentliches Merkmal der Nutzung und Ausdifferenzierung von Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit entsprechenden Rollen innerhalb dieser Möglichkeiten zu sein.

Handlungsspielräume

Als Handlungsspielräume werden in Kindertageseinrichtung als auch Grundschule zum einen von den Erwachsenen zugestandene und zum anderen unabhängig von Erwachsenen erlebte Handlungsspielräume wahrgenommen.

Als durch Erwachsene zugestandene Handlungsspielräume werden in beiden Institutionen, aber verstärkt in der Kindertageseinrichtung, vor allem stellvertretende Tätigkeiten im Sinn von „[A]ufpassen“ oder ‚Abläufe regeln‘ benannt:

„Ich darf immer bestimmen, wenn wir aufräumen und dann Stuhlkreis machen mit Stühlen im Kreis. Das sagt mir Herr. P., dass ich das sagen soll. Dann ruf ich Aufräumzeit.“ (Michel, Kindertageseinrichtung)

„Die Erzieher sagen die Großen müssen auf die Kleinen aufpassen“ (Adriana, Kindertageseinrichtung).

Über „ich darf“ und „[d]as sagt mir Herr P., dass ich das sagen soll“ kennzeichnet Michel, dass seine Handlungsmöglichkeiten in der beschriebenen Situation durch andere, in diesem Fall durch den Erzieher, zugestanden werden. Auch Adriana macht deutlich („müssen“), dass in der beschriebenen Situation keine Handlungsoptionen durch die Kinder selbst bestimmt werden. In der Grundschule werden diese zugestandenen Handlungsspielräume bestimmten Zeiten und Orten zugeordnet:

„Ich kann das meistens in der Spielpause entscheiden“ (Lars, Schule)

„Wir machen das immer in der Gruppenzeit“ (Melinda, Schule).

Darüber hinaus werden wahrgenommene Handlungsspielräume, in denen die Kinder sich mehr oder weniger autonom bzw. partizipierend erleben, in der Kindertageseinrichtung, aber besonders in der Grundschule an Bedingungen (besonders die Abwesenheit der Erwachsenen) geknüpft oder über die Rahmenbedingungen moderiert:

„Wenn wir ganz früh kommen und Frau R. noch nicht da ist, dann können wir Spiele spielen oder uns ein Buch nehmen“ (Lars, Schule)

Die Zeit des offenen Anfangs wird von Lars als eine Möglichkeit in der Schule beschrieben, in der er sich selbstbestimmt fühlt. Diese Möglichkeit knüpft er dabei an die Bedingungen des frühen Kommens und der Abwesenheit der Lehrerin. Darüber hinaus sind die benannten Handlungsoptionen eher auf den schulischen Kontext fokussiert („Spiele spielen“, „Buch nehmen“) und deuten darauf hin, dass die Situation möglicherweise auch aufgrund der Rahmenbedingung Schule bereits beschränkt ist.

Im Längsschnitt betrachtet werden in der Grundschule insgesamt weniger sowohl eröffnete als auch eroberte Handlungsspielräume benannt.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Kinder besonders das Spielen als informellen Handlungsspielraum mit individuellen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen. Interessant ist, wie sie ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten als Manifestation eines An-

spruchs, zu bestimmen, im Zusammenhang mit einer Handlungsurheberschaft sowie mit einer Heuristik beschreiben. Von Erwachsenen eingeräumte Handlungsspielräume nehmen Kinder insbesondere in der Kindertageseinrichtung, aber auch noch in der Grundschule im Sinn einer Stellvertreterschaft mit kurzfristiger Handlungserweiterung wahr. Vor allem in der Grundschule, aber auch zuvor werden die erlebten Handlungsspielräume an die Abwesenheit der Erwachsenen und die (schulischen) Rahmenbedingungen geknüpft.

Mit Blick auf die eingangs formulierte Forderung lässt sich konstatieren, dass insbesondere die Möglichkeit, eigene (Spiel-)Ideen und daraus entstehende selbst gewählte Aktivitäten in der Kindergruppe zu initiieren und zu verhandeln, ein die Institutionen verbindendes Element einer inklusiven Transitionsgestaltung sein kann. Darüber hinaus bekräftigt der hier angedeutete Blick auf die von den Kindern benannten Freiheitsgrade Krappmanns (2016) These, Kindern aufgrund eines vermuteten Entwicklungsstandes nicht nur eingeschränkte, sondern vielmehr stärker geöffnete Handlungsspielräume zuzugestehen – möglicherweise auch ohne direkten und direktiven Eingriff durch Erwachsene.

Literatur

- Alt, Ch. (Hrsg.) (2007). *Kinderleben - Start in die Grundschule*. DJI Kinderpanel. Wiesbaden: Springer.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010). *Kinder in Deutschland. 2. World Vision Studie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman: New York.
- Brügelmann, H. & Backhaus, A. (2008). Demokratisierung der Grundschule? In A. Backhaus, S. Knorre, H. Brügelmann & E. Schiemann (Hrsg.), *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (S. 21-35). Siegen: uniprint.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Fuhs, B. & Schneider, S. (2012). Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten. *Frühe Bildung*, 1. Göttingen: Hogrefe, 125-130.
- Jerusalem, M & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz, 28-53.
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. In L. Krappmann & Ch. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 17-53). Schwalbach: Debus.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- UN (Hrsg.) (1989). *Kinderrechtskonvention*. Zugriff am 30.06.2016. Verfügbar unter <http://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- MFKJKS (Hrsg.) (2011). *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern* (Kinderbildungsgesetz-KiBiz). Zugriff am 30.06.2016. Verfügbar unter https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz_1.8.2015.pdf
- MSW (Hrsg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- MSW; MFKJKS (Hrsg.) (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg/ Br.: Herder.
- KMK (Hrsg.) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 30.06.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Irmtraud Schnell und Christina Huf

Übergangsentscheidungen von Viertklässler_innen im Kontext des Schulversuchs ‚PRIMUS‘

Seit dem Schuljahr 2013/14 gibt es in NRW fünf Schulen, die sich – beginnend mit dem ersten und teilweise fünften Schuljahr – in den nächsten Jahren zu einer Schule entwickeln, die Kinder von der ersten bis zur zehnten Klasse besuchen und dabei eine Option auf den Besuch einer Oberstufe haben (zur Primusschule Münster vgl. Schnell 2015). Während die wissenschaftliche Begleitung durch Ursula Carle, Christina Huf, Till Sebastian Idel und Sven Pauling die Entwicklung der Primusschulen insbesondere aus der Perspektive von Schulleitungen und Lehrkräften untersucht (vgl. Idel, Huf, Pauling 2016), stellen die Autorinnen dieses Beitrags in einem von der Max-Traeger Stiftung geförderten Projekt die Frage nach der Perspektive und den Erfahrungen der Kinder (vgl. Huf, Idel, Schnell 2016).

1 Die Primusschule

Die Perspektive der Kinder untersuchen wir zum einen in Form von ethnografischen Beobachtungen des Schulalltags und Unterrichts in der altersübergreifend arbeitenden Primusschule Münster. Zum anderen führen wir Interviews mit den Kindern, die danach fragen, wie die Kinder ihre Entscheidung für den Besuch der Primusschule zu unterschiedlichen Zeitpunkten reflektieren. Von zentralem Interesse ist die Entscheidung für oder gegen den Verbleib in der Primusschule auch in der Sekundarstufe. Denn während für die Primusschüler_innen angedacht ist, dass sie mit der Abschaffung der traditionellen Übergangsschwelle bis zur zehnten Klasse gemeinsam die gleiche Schule besuchen, wird dieser Standard erst mit den von Kindern und ihren Eltern getroffenen Entscheidungen für den Besuch der Primusschule auch in der Sekundarstufe etabliert. Es ist eine der für den Schulversuch zentralen Fragen, inwiefern die Primusschule über die Grundschulzeit hinaus die gewünschte Haltekraft entwickelt. Die Interviews zielen darauf zu verstehen,

was den Besuch der Primusschule für die Kinder attraktiv macht bzw. welche Gründe für die Kinder gegen ihn sprechen.

Hier stellen wir erste Ergebnisse von Interviews mit der Kohorte von 30 Kindern vor, die als Viertklässler_innen Anfang 2015 die Entscheidung getroffen haben, welche weiterführende Schule sie besuchen werden. Diese Kinder haben ihre Grundschulzeit als Schüler_innen der Grundschule Berg Fidel verbracht. Auch wenn ihre Schule jetzt allmählich zur Primusschule wird, müssen Sie noch eine klassische Übergangsentscheidung treffen. Formal ist die Sekundarstufe der Primusschule für sie nur eine von mehreren Optionen.

¹Zunächst werden unser methodisches Vorgehen und drei exemplarisch ausgewählte Fälle vorgestellt. Sodann ziehen wir ein erstes Resümee, in welcher Hinsicht die Primusschule für die Kinder bei den Entscheidungsfindungen wesentlich wird. Die Perspektive zweier Kinder auf die Erfahrungen im neuen Schuljahr und ein kurzer Ausblick schließen den Beitrag ab.

2 Methodische Vorgehensweise

Die Interviews wurden als Leitfrageninterviews konzipiert. ²Unsere Leitfragen zielten darauf zu erfahren, ob und wie die Kinder in diese biographisch relevante Entscheidung einbezogen waren, wie sie darüber mit anderen Kindern kommunizierten, welche Informationen für die Entscheidung relevant waren und welche Merkmale der Primus-Schule bekannt waren. Am Ende der Interviews stand jeweils die Frage nach positiven Erwartungen, Wünschen und Sorgen der Kinder im Hinblick auf die neue Schule.

³Von den 26 Kindern, die wir interviewten, hatten sich 13 für den Besuch der Primusschule entschieden, zwei Kinder für den Besuch eines Gymnasiums,

¹ Wir haben die Kinder des vierten Jahrgangs unmittelbar nach ihrer Anmeldung an der weiterführenden Schule sowie einige von ihnen nach ihrem ersten Schulhalbjahr in der fünften Klasse ein weiteres Mal interviewt.

² Die Leitfragen waren als eine thematische Orientierung gedacht, die die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleisten, aber keinesfalls das Interview derart vorstrukturieren sollten, dass die individuellen Themen der Kinder nicht zur Sprache kommen konnten. Ebenso wenig sollte die Entscheidung der Kinder in Frage gestellt werden.

³ Methodisch praktizierten wir die für das Führen eines qualitativen Interviews ungewöhnliche Konstellation, dass wir die Einzelinterviews mit den Kindern zu zweit führten. Bei der Analyse der Interviews haben wir uns kritisch die Frage gestellt, inwiefern unsere Doppelbesetzung das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen um ein weiteres festigt und zu einer Dominanz der Stimme der Erwachsenen beiträgt. Unsere Antwort darauf ist ambivalent. Während eines Interviews zu zweit zu sein, kann es ermöglichen, dem jeweiligen Kind differenziert zuzuhören und somit die situationssensible Entwicklung von Fragen fördern. Insbesondere

vier Kinder für den Besuch einer Hauptschule und sechs für den Besuch einer Realschule. Im Beitrag gehen wir auf drei Kinder ein, für die die Option ‚Primusschule‘ in sehr unterschiedlicher Weise für ihren Entscheidungsprozess relevant war: Karan, der eine Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums hatte, und Leyla und Lars, die eine Empfehlung für den Besuch einer Realschule hatten.

Unsere Ausführungen basieren auf Analysen der Interviews mit der Grounded Theory, von der wir insbesondere das offene Kodieren und das Bilden von Kategorien als Möglichkeit einer ersten analytischen Annäherung genutzt haben.

3 Übergangsentscheidungen aus der Perspektive von Viertklässler_innen

3.1 Karan: Selbstverpflichtung zur Wahrnehmung möglicher Zukunftschancen

Karan ist eines der beiden Kinder, die sich für den Besuch eines Gymnasiums entschieden. Er kommt gemeinsam mit Kito zum Interview, der die gleiche Stammgruppe besuchte und die gleiche Entscheidung getroffen hat wie Karan. Gleich zu Beginn des Interviews erklären sie uns zweistimmig: „weil in diesem Gymnasium gehen nicht so viele Kinder von Berg Fidel, deswegen dürfen wir in eine Klasse“. Damit machen sie eine Besonderung in zweifacher Hinsicht geltend. Zum einen sind sie unter 30 Berg Fidel-Schüler_innen die einzigen, die ein Gymnasium besuchen, zum anderen werden sie im Gymnasium die einzigen beiden Schüler aus Berg Fidel sein, womit sie die Entscheidung der Direktorin erklären, dass sie dieselbe Klasse besuchen dürfen. Karan und Kito treffen aber die Entscheidung, auf das betreffende Gymnasium gehen zu wollen, unabhängig voneinander. Für sie ist die Angewiesenheit aufeinander eher ein Zufallsprodukt.

Karan sieht in der Exklusivität, die der sozialen Beziehung zwischen ihm und Kito zugesprochen wird, eine deutliche Differenz zu den Möglichkeiten, die die

re bei Kindern, die unsere anfänglichen Fragen nur zögerlich beantworteten, hat unsere Doppelbesetzung zuweilen auch zu einem zu ausgeprägten Nachfragen von unserer Seite geführt. Im Laufe der drei Tage, an denen wir die Interviews führten, kamen einige Kinder zu zweit zum Interview – sie hatten ihrerseits eine Möglichkeit gefunden, die Interviewsituation wieder etwas symmetrischer zu gestalten.

Viertklässler_innen haben, die die Primusschule besuchen werden, denn er sagt:

„... also wenn wir in Primus gehen wollen, dann sind wir mit Kindern, die wir schon kennen in einer Klasse, die ganzen Kinder, die wir schon kennen, und im Gymnasium, da sind nur wir beide in einer Klasse“. Etwas später betont er: „also, em, Primus ist eigentlich auch eine Gemeinschaft, sozusagen eine Gemeinschaft wie Berg Fidel ... also wo Schülerrat war, em, da hab ich noch gedacht, das ist eine gute, die ham eine gute Zusammenarbeit und so, die machen das gut zusammen ...“.

Im Wissen darum, dass Karan und Kito die einzigen Viertklässler ihrer Stammgruppe sind, ist es bemerkenswert, dass Karan von ‚die ganzen Kinder‘ spricht. Er konstruiert damit eine von den Schüler_innen seiner Stammgruppe unabhängige Gemeinschaft der Primusschule. Für Karan kommt die Entscheidung für das Gymnasium einer Entscheidung gegen die Teilhabe an der von ihm gedachten Gemeinschaft der Primusschüler_innen gleich.

Von Anfang des Interviews an konfrontiert Karan seine Entscheidung zum Besuch eines Gymnasiums mit der Option des Besuchs der Primusschule:

„Aber man kann auch, em, also wir haben hier noch einen Eltern- Kind- Sprechtag, und da kann man auch jederzeit aussuchen, ob man zu Primus wieder wechseln will, oder ob ich noch im Gymnasium will, und ich möchte in Gymnasium, wirklich“.

Während Karan wiederholt seinen Wunsch beteuert, das Gymnasium zu besuchen, ist auch die Möglichkeit der Revision dieser Entscheidung für ihn zentral. Diese begründet er insbesondere mit der Sorge des ‚Abgestuftwerdens‘.

„Also ich hab bisschen, ich hab bisschen Angst. ... dass ich schlechte Noten bekomme, dass ich eine runter muss, //aber meine Eltern ham gesagt, wenn du eine runter musst, oder zu schwer für dich ist, dann ist es nicht schlimm. Hauptsache, wir hams probiert im Gymnasium. Wenn du’s schaffst, wenn du’s schaffst, natürlich sind wir noch mehr stolz auf dich, aber wir sind auch stolz, wenn du das erstmal probierst und so, ja...“.

Für Karan gleicht die Entscheidung für den Besuch des Gymnasiums einer Bewährungsprobe, die als solche mit der Gefahr des Scheiterns und der Enttäuschung verbunden ist. Er sieht sich jedoch zur Wahrnehmung der damit verbundenen Chance verpflichtet und stellt diese Verpflichtung über seine Einschätzung, dass er auf der Primusschule eine ‚gute Gemeinschaft‘ und ‚gute Zusammenarbeit‘ erfahren würde. So gut Karan über den möglichen sozialen Zusammenhalt auf der Primusschule informiert ist, so wenig weiß

er, dass er auch auf der Primusschule das Abitur hätte machen können. Denn auf unsere konkrete Nachfrage „Kann man denn auf der Primusschule auch das Abitur machen?“, antwortet er, „Weiß ich nicht“.

Obwohl Karan die Primusschule ausdrücklich als eine für ihn attraktive Schule wahrnimmt, die er, hätte er statt seiner Einser und Zweier auf dem Zeugnis Dreier, ohne Zögern gewählt hätte, kommt sie für ihn nicht als Schule in den Blick, die ihm die Option des Abiturs bietet. Wir kommen darauf in unserem ersten Resümee zurück und jetzt zunächst einmal zu Leyla.

3.2 Leyla: Entlastung von der Sorge der Abschlutung

Leyla hat sich, genau wie ihre Freundin, mit der gemeinsam sie am Interview teilnimmt, für den Besuch der Primusschule angemeldet. Ihre Entscheidung für die Primusschule steht in einem interessanten Kontrast zu Karans Entscheidung für den Besuch des Gymnasiums. Denn während Karan sich am Gymnasium anmeldet, obwohl ihn die Sorge um die Möglichkeit der Abstufung umtreibt, meldet sich Leyla an der Primusschule an, um genau diese Sorge nicht haben zu müssen. Leyla erzählt uns gleich zu Beginn des Interviews:

„Also erstmal wollte ich auf eine Realschule. Dann hat ich Stress. Und dann hab ich gedacht: Welche Schule sollt ich gehen? Und dann, irgendwann, hatte ich einfach gesagt, ich geh zur Primusschule, weil wenn ich jetzt in der Realschule nicht gut bin, dann geh ich ja immer runter, und das will ich nicht“.

Leyla rekonstruiert den Prozess ihrer Entscheidung als eine Revision des zunächst angedachten Realschulbesuchs. Den ‚Stress‘, den die Entscheidung für den Besuch der Realschule bei ihr erzeugt, begründet sie mit der Möglichkeit der Abschlutung. Sie antizipiert, dass der Besuch der Realschule mit bestimmten Leistungserwartungen und der damit für sie einhergehenden Gefahr verbunden ist, diesen nicht zu genügen. Damit wird die Primusschule zu einer Schule, die Leyla bezüglich der Sorge entlastet, abgeschult zu werden.

Auf die Nachfrage einer der Interviewerinnen nach dem Stress, den Leyla hatte, antwortet sie:

„Ich wusste nicht, in welche Schule ich gehen soll. Und dann war ich auseinander. Dann wusste ich gar nicht, was ich machen soll“.

Es lässt sich aus dem Interview nicht rekonstruieren, wie lange im Vorfeld Leyla schon beschlossen hatte, auf die Realschule zu gehen, und ob ihr Stress in dem Moment begann, in dem offiziell wurde, dass die Grundschule Berg

Fidel zur Primusschule wird. In jedem Fall aber wird deutlich, dass die Primusschule eine zusätzliche Option für Kinder darstellt, die vormalige Pläne in Frage stellen kann und Kindern zusätzliche Entscheidungen abverlangt. Auf die Frage, warum sie sich letztlich für Primus entschieden habe, antwortet Leyla:

„Äh, weil, weil man da nicht runter geht, und man da auch, weil es da wie eine Grundschule ist, und da ist auch, eh, also zum Beispiel Hauptschule, Realschule und Gymnasium drin, hat die Frau (...) gesagt“.

Anders als in dem Interview mit Karan und Kito wird die Klassenlehrerin in dem Interview mit Leyla ausdrücklich erwähnt. Sie ist, genau wie die Eltern, in den Entscheidungsprozess involviert. Zentral für Leyla ist die Information ihrer Lehrerin, dass die Primusschule Hauptschule, Realschule und Gymnasium umfasst – die Entscheidung für die Primusschule ist damit eben keine Entscheidung gegen den zunächst angedachten Abschluss.

3.3 Lars: Ermöglichung sozialer Kontinuität und persönlicher Weiterentwicklung

Ähnlich wie Leyla beriefen sich auch andere Kinder auf Informationen ihrer Lehrer_innen, wenn sie uns darlegten, warum sie die Primusschule für sich gewählt haben. Auch Lars war, nicht zuletzt bedingt durch seine Position als Klassensprecher, über die Primusschule sehr gut informiert. Auf unsere Frage nach dem Unterschied zu anderen Schulen antwortet er:

„Ich glaube, das unterscheidet sich davon, dass Primus sich mit, dass Primus einfach eine Schule für alle sind, und die anderen Schulen nicht für alle, weil Primus ist eigentlich ne Schule für alle, steht auch dort vorne (weist uns auf einen ausgehängten Zeitungsartikel hin), ‚Schule für alle‘ steht dort, und die anderen Schulen, die gibt’s ja schon länger, und da muss man irgendetwas *gut* können, zum Beispiel gut in Mathe sein, gut in Deutsch, um das zu erreichen, aber Primus braucht nur Schüler, die was können, dann fördern die, arbeiten die quasi mit denen“.

Larsens Argumentation ist insofern nicht ganz leicht nachzuvollziehen, als er den ‚anderen Schulen‘ zugedenkt, hier müssten Kinder etwas *gut* können, und dann sagt, Primus brauche Schüler, ‚die was können‘. Wir interpretieren Larsens Aussage so, dass die Primusschule ihren Schüler_innen keine Bringeschuld auferlegt, indem sie definierte Leistungen erwartet. Im Gegensatz zu anderen Schulen fördert sie voraussetzungslos alle Schüler_innen, die etwas Bestimmtes auf einem bestimmten Niveau können.

Auch die Möglichkeit sozialer Kontinuität über den Übergang in die Sekundarstufe erläutert Lars uns differenziert. Er erklärt uns, dass das Anknüpfen

an Freundschaften nach dem Übergang in die Sekundarstufe auf der Primusschule insofern in besonderer Weise möglich wird, als auch die Gruppen in der Sekundarstufe altersgemischt sind.

Während Lars sich in dem Interview als ein Experte in Sachen Primus darstellt, dessen Argumentation über weite Passagen von eigenen Entscheidungen abstrahiert, stellt er explizit einen Zusammenhang zwischen seinem Wissen über und seiner Entscheidung für Primus her, die für ihn „von Anfang an klar war“:

„Die Informationen über, das hab ich über, ja das war eigentlich leicht, weil, weil ich bin ja auch Klassensprecher der Klasse, also kriegt man ja auch was ein bisschen mit, und *deswegen* hab ich mich auch entschieden“.

Die Kausalität, die Lars herstellt, ist für uns insofern erwähnenswert, als wir auch in anderen Interviews einen Zusammenhang zwischen dem Wissen der Kinder über und ihre Entscheidung für die Primusschule finden konnten. Interessanterweise beschreiben diese Kinder sich in den Entscheidungsprozess als aktiv involviert. Lars tut dies so:

„also die Idee kam aus der Schule, aber die Entscheidung fiel bei mir zu Hause eigentlich ... Ich hab meinen Eltern gesagt: Ich will zu Primus, dann ham die sich auch schon darum gekümmert“.

Aus seinem Wissen über die Primusschule leitet Lars für sich die Gewissheit ab, dass die Primusschule die für ihn beste Schule ist. Seine Aussage „weil ich dort für mich das Beste sehe... also ich glaub, auf Primus könnte ich mich weiter entwickeln“, steht in einem interessanten Kontrast zu Leylas Argumentation. Denn während für Leyla die Vermeidung einer möglichen Abstufung für die Primusschule spricht, argumentiert Lars umgekehrt mit der Ermöglichung persönlicher Weiterentwicklung.

3.4 Erstes Resümee

Es zeichnen sich über die unterschiedlichen Entscheidungsfindungen, die in den Interviews deutlich wurden, Gemeinsamkeiten zwischen den drei Kindern ab, die für die Frage, wie die Primusschule über die Grundschulzeit hinaus eine Haltekraft entwickeln kann, zentral sind.

1. Alle drei Kinder sehen die Primusschule als eine besondere Schule. Für ihre Wahl der Schule wird eine Abwägung mit den Vorzügen der Primusschule relevant.
2. Eine zentrale Besonderheit sehen sie in der Kontinuität sozialer Beziehungen und dem Verbleiben in der Schulgemeinschaft. Es ist aus der Transitions-

forschung bekannt, dass Freunde aus der Sicht von Kindern für einen gelingenden Übergang zentral sind (vgl. Brooker, 2008; Corsaro & Molinari, 2005; Huf, 2016). Mit der Institutionalisierung der Primusschule ist aus der Sicht der Kinder aber nicht nur eine Fortsetzung von Freundschaften auch mit älteren Kindern aus der jahrgangsgemischten Gruppe möglich, sondern darüber hinaus bleiben sie Mitglied einer bereits bestehenden Schulgemeinschaft. Die Entscheidung, eine andere Schule als die Primusschule zu besuchen, kommt einer Entscheidung gegen die Möglichkeit gleich, Mitglied dieser bereits bestehenden Gemeinschaft zu bleiben. Das ist eine für die Primusschule wohl einzigartige Facette der von Kindern zu treffenden Übergangsentscheidung.

3. Die beiden der drei Kinder, die sich für den Besuch der Primusschule entscheiden, begründen ihre Entscheidung auch mit der Flexibilität der Schule gegenüber ihrer Lernentwicklung. Für beide Kinder ist wichtig, dass die Primusschule ihnen keine Standards bezüglich ihrer Lernentwicklung vorgibt. Interessanterweise weiß Karan, der sich gegen die Primusschule entscheidet, von genau dieser Besonderheit nicht.

Wir haben zu Beginn die Frage aufgeworfen, wie die Möglichkeit des Besuchs der Primusschule für die Kinder relevant wird. Für die drei Kinder hier stellt die Primusschule einen zentralen Bezugspunkt für ihre Entscheidung dar. Für Leyla geht der Einbezug der Primusschule in ihre Überlegungen so weit, dass sie ihre zuvor getroffene Entscheidung revidiert – für Karan ist die Primusschule eine mögliche Alternative, die er mit sich führt.

4 Erste Erfahrungen in der neuen Schule

Wie oben erwähnt, interviewten wir einige Schüler_innen zum Ende des ersten Halbjahres ihres fünften Schuljahres ein zweites Mal. Für zwei von ihnen geben wir einen ersten kurzen Einblick: Steve, der die Primus-Schule besucht und sie für „richtig nice“ hält, weil die Kinder alle „ziemlich cool“ sind und auch die Lehrer Humor haben, und Karan, der mit seinem Schülereisein vor allem im Hinblick auf das kommende Schuljahr „mehr Arbeit, mehr Arbeit, viel mehr Arbeit“ verbindet.

Für beide Schüler stellt die Grundschule Berg Fidel, die sie in unterschiedlichen Stammgruppen besuchten, einen wichtigen Bezugspunkt dar. Während Steve sich „wie immer“ fühlt, weil „die gleichen Regeln“ gelten und er „eigentlich noch auf dieser Schule“ ist, vermisst Karan „meine Klassenkameraden und auch die Lehrer, ... aber auch so die Schule, die Art“ und stellt fest,

dass ihm jetzt wenig Freiräume und Pausen zur Verfügung stehen, denn im „Gymnasium hast du ein bisschen mehr Vernunft“.

Beide Schüler äußern sich zum Lernen. Während Steve die Gemeinsamkeit mit seinen Mitschüler_innen hervorhebt, die ihm das Lernen erleichtert

„Ähm, lernen macht Spaß, aber das ist nicht mein Ding. Also lieber will ich zu Hause sitzen und rummalen. Zusammen mit ihnen zu lernen ist spaßig, ... weil sie helfen dir auch, die Schüler helfen dir auch“,

verbindet Karan Lernen mit dem ständigen Druck seine eigenen Leistungen zu verbessern, damit seine Noten gut bleiben bzw. besser werden

„jetzt sieht's auch immer noch so aus, dass ich mich verbessert habe, doch. ... Also am Anfang mittelmäßig, jetzt immer besser“.

5 Ausblicke

Nach einem halben Jahr in der neuen Schule zeigt sich, dass der Gymnasiast Karan die Einschränkungen seines Kindseins wie mangelnde Freizeit am Nachmittag und wenig Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zugunsten schulischen Erfolgs auf dem Gymnasium auf sich zu nehmen bereit ist. Wie von ihm selbst im ersten Interview angesprochen, bestimmen die Angst vor dem Versagen in der Schule und die Selbst-Beobachtung seiner Leistungsentwicklung in Form von Noten sein Leben jetzt tatsächlich maßgeblich. Die hohe Bedeutung von Freunden, die er zu Beginn auch des zweiten Interviews betont, tritt im Laufe des Interviews dahinter zurück.

Steve dagegen äußert eine unambivalent positive Einschätzung der Primus-Schule und seiner vielseitigen Entfaltungsmöglichkeiten darin. Er schätzt die Altersmischung, die ihm immer wieder neue Konstellationen zur Freundschaft bietet.

Im Hinblick auf die Haltekraft und öffentliche Anerkennung der Primus-Schule wird es wesentlich sein zu verdeutlichen, dass die Schule Leistungsentwicklungen von Kindern auf verschiedenen Niveaus erfolgreich begleiten und Freundschaft und damit soziale Sicherheit erhalten kann.

Literatur

- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2005). *I Compagni. Understanding Children's Transition from pre-school to Elementary School*. New York and London: Teachers College Press.
- Huf, C. (2016). Kinder als Akteure in Kindheitsinstitutionen – Forschungsperspektiven am Beispiel des Übergangs in die Schule. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Huf, C.; Idel, S. & Schnell, I. (2016). Entdramatisierung von Übergängen durch Altersmischung - Das Beispiel des Langform-Schulversuchs PRIMUS. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 167-180.
- Huf, C.; Idel, S. & Pauling, S. (2016, im Druck). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuch Primus. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Heterogene Landschaften. Einblicke in aktuelle Forschungsfelder im schulbezogenen Kontext*. Wiesbaden: VS.
- Schnell, I. (2015). Die inklusive internationale PRIMUS-Schule in Münster – Zur Einführung in das Konzept. In I. Schnell (Hrsg.), *Für uns kommt nur 1-13 in Frage* (S. 148-156). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Magdalena Hartmann und Michael Lichtblau

Keine Inklusion ohne Kooperation. Kooperative Gestaltung des Übergangs von Familienzentren und Schulen der Stadt Hannover im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes

Die Transition KiTa-Schule ist nicht nur eine institutionell zu gestaltende Aufgabe, sondern bedarf unter inklusiver Perspektive einer engen Zusammenarbeit mit den Familien. Bei der Betrachtung des Stands der Forschung zeigt sich, dass die kooperative Einbindung der Eltern in die Übergangsgestaltung eine einflussreiche Variable einer erfolgreichen Transition in die Schule darstellt (u.a. Albers & Lichtblau, 2014; Cloos & Karner, 2010; Galindo & Sheldon, 2012). Empirisch belegt ist jedoch leider auch, dass der Einbezug der Familien in der Transition abnimmt (vgl. Shields, 2009; Kron & Papke, 2006). Erforderlich sind daher speziell längsschnittliche Studien, die detailliert untersuchen, wie die elterliche Partizipation in der Transition gestaltet wird und welche interaktionalen Konfigurationen die Abnahme der Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung beschreiben (vgl. Graßhoff et al., 2013, 26).

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse eines qualitativen Längsschnittprojekts zur kooperativen Gestaltung des Übergangs von Familienzentren und Grundschulen vorgestellt. Diese betonen, anschlussfähig an den Stand der Forschung, die Bedeutung erfolgreicher Kooperationsprozesse zwischen den Mikrosystemen Familie, Familienzentrum und Grundschule. Darüber hinaus wird auf den Early-Excellence-Ansatz (u.a. Whalley, 2007) und sein Potential für einen inklusiv gestalteten Übergang aufmerksam gemacht. Abschließend wird ein Praxistransferprojekt vorgestellt, in dem die bisher gewonnen empirischen Erkenntnisse in Form eines interessenbasierten Übergangskonzeptes in die Praxis rückgespielt werden sollen.

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist der Auftrag verbunden, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, das jedem Kind eine kontinuierliche Bildungsentwicklung gemeinsam in der

Gruppe der Gleichaltrigen ermöglicht. Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen zwischen Bildungsbereichen ist dafür eminent wichtig und so rückt die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit. Denn unter inklusiver Perspektive ist diese Transition eine besonders sensible und von Selektionsrisiken gekennzeichnete Phase in der frühen Bildungsentwicklung von Kindern (vgl. Albers & Lichtblau, 2014). So zeigen übermäßig häufig Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf (u.a. Kinder aus Armutslagen, Kinder mit Behinderung) Schwierigkeiten bei der Adaption an den schulischen Kontext (vgl. Kluczniok, 2012) und dadurch weiterführend negative Bildungsverläufe (vgl. Entwistle & Alexander, 1998). Weiterhin ist die Anschlussfähigkeit von Elementar- und Primarbereich zu gering ausgeprägt und stellt sich, aufgrund sehr unterschiedlicher Lernumweltbedingungen, vielmehr als Bruch der individuellen Bildungsentwicklung von Kindern dar (vgl. Lichtblau et al., 2013). Empirisch belegt ist, dass die nachhaltigsten Effekte für einen erfolgreichen Übergang erzielt werden, indem ein Netzwerk der Mikrosysteme Familie, Kita und Schule aufgebaut wird, das die Transition kooperativ gestaltet (vgl. LoCasale-Crouch et al., 2012). Hierbei gilt es speziell die Familien in den Prozess einzubinden, da damit besonders positive Effekte für eine erfolgreiche Transition verbunden sind (vgl. Cloos & Karner, 2010; Galindo & Sheldon, 2012). Aktuelle empirische Befunde weisen jedoch darauf hin, dass der Einbezug von Familien in der Transition abnimmt (vgl. Albers & Lichtblau, 2014; Shields, 2009; Kron & Papke, 2006). So stellen Faust, Wehner und Kratzmann (2011) im Kontext der Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)-Studie heraus, dass Kooperationsformen unter Einbezug der Eltern zwar von den befragten Pädagogen_innen als hochbedeutsam eingeschätzt, jedoch am seltensten durchgeführt werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, anhand der Vorstellung der Ergebnisse des qualitativen Längsschnittprojektes „Kooperative Gestaltung des Übergangs von Familienzentrum und Grundschule der Stadt Hannover im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes“ Kooperationsprozesse zwischen den Mikrosystemen Familie, Familienzentrum und Grundschule nachzuzeichnen und auf momentan noch ungenutzte Potentiale des Early-Excellence-Ansatzes für einen inklusiv gestalteten Übergang hinzuweisen.

2 Theoretische Grundlagen

Der ökosystemischen Perspektive Bronfenbrenners (1993) folgend wurde zur theoretischen Operationalisierung der Transition von der Kindertageseinrich-

tung in die Grundschule das Ecological and Dynamic Model of Transition von Rimm-Kaufman und Pianta (2000) herangezogen. Die Transition wird in diesem Modell als dynamischer Prozess beschrieben, der sowohl direkte als auch indirekte Einflüsse der sozialen Umwelt, die sich auf das Kind auswirken, berücksichtigt. Die soziale Umwelt des Kindes beinhaltet in der Transition alle beteiligten Mikrosysteme (Familie, (Vor-) Schule, Peergroup, Nachbarschaft) und deren Interaktion untereinander als auch zum Kind. Fokussiert wird in diesem Modell, wie sich der transaktionale Prozess der einzelnen Mikrosysteme über die Zeit verändert (vgl. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, 499).

Ausgehend von der Betonung des Einbezugs von Familien erfolgt im hier vorzustellenden Forschungsprojekt eine Konzentration auf die Mikrosysteme Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Dazu wurden gezielt Familienzentren untersucht, die in Hannover alle nach dem Early-Excellence-Ansatz (EEC) arbeiten. Dieses ursprünglich aus England stammende pädagogische Konzept zeichnet sich durch einen ressourcenorientierten Blick sowohl auf die Kinder als auch ihre Eltern aus, die ihren Ausdruck in folgenden drei Leitlinien finden:

1. Alle Kinder werden als „Lerner/innen verst[anden], die von Beginn an über individuelle Stärken und Kompetenzen verfügen“ (Durand et al., 2011, 9f).
2. Die Eltern werden „als Experten ihrer Kinder wahrgenommen, ihre Kompetenzen und ihr Engagement gegenüber ihren Kindern an- und ernst genommen“ (Karkow & Kühnel, 2008, 37).
3. Um ein integriertes System zu schaffen, öffnen sich die Einrichtung in den Sozialraum (vgl. Hebenstreit-Müller, 2007, 52f).

Der EEC verfolgt das Ziel „eine bestmögliche Förderung für alle Kindern unabhängig von der sozialen oder kulturellen Herkunft bereitzustellen“ (vgl. Durand et al., 2011, 10). Umgesetzt wird dies durch ein ressourcenorientiertes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, welches auch die Basis bildet, um mit der Familie in einen wechselseitigen Austausch über die Stärken und Interessen der Kinder zu treten (vgl. Karkow & Kühnel, 2008; Hebenstreit-Müller, 2007). Damit verfolgt der EEC den „konzeptionellen Anspruch, den wertschätzenden und unterstützenden Umgang mit den Kindern zu einer Grundhaltung zu entwickeln, die alle sozialen Beziehungen – innerhalb der Kita und deren Umfeld bestimm[t]“ (Durand et al., 2011, 10). Damit wird der Blick auch auf weitere Partner im sozialen Umfeld der Familien gerichtet, sodass Kinder und Eltern verschiedenste Angebote erhalten, die auf

ihre Bedürfnisse abgestimmt sind (vgl. Hebenstreit-Müller, 2007, 52f). Insgesamt zeigt sich in den vorgestellten Leitlinien des EEC, dass der Ansatz anchlussfähig an ein inklusives Bildungsverständnis ist.

3 Projektdesign

Angelehnt an den Stand der Transitionsforschung wurde von Januar 2014 bis Juni 2015 an der Leibniz Universität Hannover in Kooperation mit der Stadt Hannover als weitere Annäherung an die Entwicklung und Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangskonzeptes die konkrete Übergangsgestaltung zweier Familienzentren und Grundschulen in Form einer qualitativen Längsschnittstudie untersucht (vgl. Kraft, 2015; Hartmann, 2015; Khan & Janßen, 2016).

Ziel dieser Untersuchung war es, interaktive Verlaufsformen von Kooperationsprozessen zwischen den Mikrosystemen (Familie, Familienzentrum, Grundschule) zu analysieren. Fokussiert wurden die Einbindung der Eltern und der Einfluss des Early-Excellence-Ansatzes sowohl in den Familienzentren als auch in den Grundschulen. Einer ökosystemischen Perspektive folgend wurden von Erzieher_innen, Lehrkräften, Eltern und Kindern (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) individuelle Konstruktionen im Übergangsprozess erhoben. Das Forschungsdesign umfasst zwei Erhebungsphasen, eine zum Ende des letzten Kindergartenjahres und die zweite drei Monate nach der Einschulung. Insgesamt wurden 42 leitfadengestützte Interviews mit Kindern, Eltern, Erzieher_innen und Lehrkräften in den jeweiligen Systemen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Schmidt, 2009).

4 Ergebnisse zur kooperativen Übergangsgestaltung mit dem EEC

Anhand der Ergebnisse dieser Untersuchung wird deutlich, dass sich die Kooperation zwischen den Mikrosystemen Familie, Familienzentrum und Grundschule noch nicht optimal gestaltet und keine strukturierte Einbindung des EEC, wie auch des EEC-Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens im Übergang stattfindet. An den untersuchten Modellstandorten wird somit bisher kein Netzwerk bestehend aus allen drei Mikrosystemen aufgebaut, sodass sich strukturell geplante Kooperationsprozesse immer nur auf zwei Mikrosysteme („Familie – Familienzentrum“, „Familienzentrum – Schule“, „Familie – Schule“) begrenzen.

Bei der Betrachtung der Kooperation zwischen Familienzentrum und Grundschule zeigt sich, dass diese vermehrt auf einer formal-organisatorischen und weniger auf einer inhaltlichen Ebene stattfindet (vgl. Khan & Janßen, 2016,

183). So überrascht es auch nicht, dass den Lehrkräften das pädagogische Konzept der Familienzentren unbekannt ist und ein inhaltlicher Austausch über pädagogische Haltungs- und Handlungsperspektiven zu selten stattfindet. Gründe hierfür werden in den zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen gesehen, die vor allem im System „Schule“ eine verstärkte Zusammenarbeit hemmen (vgl. ebd., 187). Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen ist die Kooperation vom Engagement und guten zwischenmenschlichen Beziehungen einzelner Personen abhängig. Besonders im Austausch über zukünftige Schulkinder wird die geringe inhaltliche Kooperation zwischen Erzieher_innen und Lehrkräfte deutlich. An beiden Standorten werden von der frühpädagogischen Fachkraft leistungsbezogene Informationen der zukünftigen Schulkinder an die Grundschulen weitergegeben (vgl. Khan & Janßen, 2016, 212). Der ressourcenorientierte Blick der frühpädagogischen Fachkräfte und eine Weitergabe der Entwicklungsbücher über die Stärken und Interessen der Kinder an die Schule findet nicht statt (vgl. ebd.; Kraft, 2015, 71). Sie wird im System Grundschule auch sehr unterschiedlich diskutiert: So sehen einige Lehrkräfte darin durchaus die Chance, an bereits bestehende Vorerfahrungen anzuknüpfen und so einen erfolgreichen Start für die Kinder in die Grundschule zu unterstützen (vgl. Hartmann, 2015, 62). Andere Lehrkräfte stehen der Weitergabe kritisch gegenüber, da sie sich einen unvoreingenommenen Blick auf das Kind bewahren wollen und sich deutlich von der Kindertageseinrichtung abgrenzen (vgl. ebd.).

In der Kooperation zwischen Familie und Familienzentrum wird der EEC durch Elterngespräche und Weitergabe von Entwicklungsbüchern umgesetzt (vgl. Hartmann, 2015, 57). Im letzten Kindergartenjahr beschreiben die Erzieher_innen einen vermehrten Gesprächsbedarf von Seiten der Familien. Dies wird im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen, Einzelgesprächen im Rahmen des EEC-Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens und vereinzelt durch Elternabende beantwortet (vgl. ebd., 69). Für die Betreuung im Übergang werden somit keine spezifischen Angebote für Eltern von Kindern im letzten Kindergartenjahr vorgehalten, sondern es wird auf bekannte Kooperations- und Begleitungsstrukturen zurückgegriffen. So ist letztlich die Haltung der Erzieher_innen ausschlaggebend dafür, inwieweit die Familien in die Übergangsgestaltung einbezogen und dabei begleitet werden (vgl. ebd., 86). Während der Interviews wurden die Erzieher_innen für die Übergangsthematik sensibilisiert und entwickelten Ideen und Möglichkeiten, Familie im Übergang einzubinden. In den Ergebnissen dieser Untersuchung wird deutlich, dass der EEC ausschließlich im Rahmen der Familienzentren Anwendung findet und die enge Kooperation mit den Familien im Rahmen einer

anschlussfähigen Förderung ihrer Kinder mit der Verabschiedung aus dem Familienzentrum endet (vgl. ebd., 100).

Die Kooperation mit den Lehrkräften und Begleitung der Familien findet vor Schuleintritt nur sporadisch statt und kann als punktueller Kontakt beschrieben werden (vgl. ebd., 73). Erst nach der Einschulung besteht die Möglichkeit, dass strukturierte Kooperationsbeziehungen zwischen Familie und Lehrkräften entstehen und Familien sich mit Fragen und Anliegen konkret an eine Lehrkraft wenden können. Eine bekannte Problemstellung in diesem Kontext ist auch, dass die Zuordnung der Klassenlehrkräfte erst sehr spät stattfindet und somit lange unklar bleibt, welche Lehrkraft nach Einschulung für ein Kind pädagogisch zuständig sein wird (vgl. Khan & Janßen, 2016, 180). In den Ergebnissen dieser Untersuchung wird zudem deutlich, dass abhängig vom pädagogischen Konzept der Schule in unterschiedlichem Umfang Möglichkeiten für Familien geschaffen werden, in den schulischen Kontext eingebunden zu werden (vgl. Hartmann, 2015, 74). So gestaltete sich der Austausch zwischen Lehrkraft und Familie an beiden untersuchten Schulen sehr unterschiedlich. Während in einer Schule wöchentlich die Möglichkeit bestand, ein Gespräch mit der Lehrkraft zu führen, wurde in der anderen Schule vor allem bei Problemen das Gespräch zu den Familien gesucht. Insgesamt zeigt sich in den Ergebnissen, dass die Relevanz der Familie für die Bildungsentwicklung der Kinder im System „Grundschule“ noch ausbaufähig ist.

5 Perspektiven zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs mit dem EEC

Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes sind anschlussfähig an den Stand der Forschung und verdeutlichen erneut, dass die Gestaltung des Übergangs Optimierungspotential besitzt und die Entwicklung einer geteilten pädagogischen Handlungs- und Handlungsperspektive zwischen Kita, Schule und Familie dringend erforderlich ist. In den untersuchten Einrichtungen ist die Transition in die Schule vielmehr durch einen Bruch der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit charakterisiert und steht damit der Forderung des Inklusionskonzeptes entgegen, kontinuierliche Bildungsunterstützung auch in institutionellen Übergangsphasen zu gewährleisten. Speziell unter inklusiver Perspektive gelingt es bisher zudem nicht ausreichend, dass sich Kindertageseinrichtungen und Schulen an den Leitbegriffen von Anerkennung, Chancengleichheit, Teilhabe und Inklusion gleichermaßen orientieren und sich dies transitionsübergreifend widerspiegelt.

Die pädagogische Arbeit der Familienzentren nach dem EEC bietet für eine stärkere Einbindung der Familien in den Transitionsprozess und einen möglichst frühen Beziehungsaufbau zu Schule und Lehrkräften eine hervorragende Basis, die momentan leider noch weitgehend ungenutzt bleibt. Durch eine geteilte ressourcenorientierte und wertschätzende Haltungs- und Handlungsperspektive gegenüber Kindern und Eltern, wie es bereits im EEC angelegt ist, würde, übertragen auf Schule, das Bewusstsein und die Relevanz der Eltern für die Bildungsprozesse der Kinder erweitert werden. Auch durch die Weiterführung der Sozialraumorientierung der Familienzentren in die Institution Schule (Leitsätze des EEC) könnte auf weitere Kooperationspartner (z.B. im Kontext der Gestaltung von Ganztagschule) zurückgegriffen und könnten externe Systeme erfolgreich und gleichzeitig eigene schulische Ressourcen schonend in die Förderung einbezogen werden. Hierfür gilt es jedoch, die Kooperationsprozesse zwischen den Mikrosystemen zu intensivieren und zu weiteren Kooperationspartnern aufzubauen, denn dies bildet die Basis, um einen inklusiven Übergang zu ermöglichen (vgl. Dockett et al., 2011; Albers & Lichtblau, 2014).

Um die Potentiale von Familienzentren nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch herausarbeiten zu können, wurde an diese Untersuchung ein Praxis-transferprojekt angeschlossen. Damit wird das Ziel verfolgt, einerseits die Einbindung der Familie in die Übergangsgestaltung Kita-Schule zu intensivieren und andererseits Perspektiven des EEC nachhaltiger in die Schulen zu transferieren. Da bereits eine Vielzahl von Programmen zur Übergangsgestaltung bestehen, diese sich jedoch häufig aufgrund unzureichender Abstimmung an die vorhandenen Ressourcen in den Einrichtungen nicht in der Praxis etablieren konnten, wird in dem hier angestrebten Transferprojekt ein anderer Weg beschritten. So wird kein fertig ausgearbeitetes Manual umgesetzt, sondern es werden vor Projektbeginn mit Kooperationspartner aus der pädagogischen Praxis Strukturen und Inhalte erarbeitet, die auf die Bedingungen der Einrichtungen abgestimmt sind. Gleichwohl wird diese Implementation jedoch vor allem auch als eine weitere Phase des Diskurses zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden, die nachfolgend dann zu einer sinnvoll an die Verhältnisse in Familienzentren und Schule angepassten manualbasierten Konzeption führt und ausgeweitet implementiert wird. Die beiden projektbeteiligten Modellstandorte verstehen sich unter dieser Perspektive gezielt als „Vorreiter“ im Kontext einer notwendigen Entwicklung hin zu mehr Kooperation zwischen Familienzentren und Schulen unter konkretem Einbezug der Familie. Die Umsetzung des Transferprojektes startet im September 2016, bezieht sich dann auf den Übergang 2017 und endet ein halbes Jahr nach Einschulung im April 2018.

Literatur

- Albers, T. & Lichtblau M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen (41).
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Cloos, P. & Karner, B. (2010). Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In P. Cloos & B. Karner, *Erziehung und Bildung als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kleinkinderbetreuung* (S.169-189). Baltsmannsweiler: Schneider.
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Durand, J.; Eden, H. & Stage, R. (2011). *Kita-Praxis als Lernkultur. Eine Evaluation von Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses*. Berlin: Dohrmann.
- Entwisle, D. & Alexander, K. (1998). Facilitating the Transition to First Grade. The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal of Educational Research Online*, 3 (2), 38-61.
- Galindo, C. & Sheldon, S. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 27 (1), 90-103.
- Gräßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, M. (2015). *Bedeutung des Early-Excellence-Ansatzes im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Hebenstreit-Müller, S. (2007). Early Excellence: Eine Strategie zur Verknüpfung von Praxis, Forschung und Ausbildung. In S. Hebenstreit-Müller & A. Lepenies (Hrsg.), *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell* (S.13-28). Berlin: Dohrmann.
- Karkow, C. & Kühnel, B. (2008). *Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz: Bd. 13*, Berlin: Dohrmann.
- Khan, D. & Janßen, H. (2016). *Kooperation von Fachkräften im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Grundschule. Am Beispiel eines Lehr-Lern Projekts von Familienzentren und Grundschulen der Stadt Hannover zum interessenbasierten Übergang im Kontext des Early-Excellence Ansatzes*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Klucznik, K. (2012). *Die vorzeitige Einschulung. Eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung*. Münster: Waxmann.
- Kraft, B. (2015). *Kooperative Gestaltung der Transition Kita-Schule auf Basis kindlicher Interessen. Ein Lehr-Lern-Projekte zur Entwicklung und Erprobung eines interessenbasierten Übergangskonzeptes zur Gestaltung der Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Kron, M. & Papke, B. (2006). *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LoCasale-Crouch, J., Moritz Rudasill, K., Sweeney, B.D., Chattrabhuti, C., Patton, C. & Pianta, R. C. (2012). The Transition to Kindergarten: Fostering Connections for Early School Success. In S. Karabenick & T. Urdan (Hrsg.), *Transitions Across Schools and Cultures. Advances in Motivation and Achievement* (Bd. 17, S. 1-26). Bingley: Emerald.
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Development Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Schmidt, C. (2009). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick: *Qualitative Sozialforschung*, Hamburg: Rowohlt.
- Shields, P. (2009). 'School doesn't feel as much of a partnership': Parents' perceptions of their children's transition from nursery school to reception class. *Early Years*, 29(3), 237-248.
- Whalley, M & The Pen Green Centre Team (2007). *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman Publishing.

Barbara Koch

Inklusive Berufsorientierung – Anforderungen an die schulische Gestaltung und Forschungsdesiderate

Teilhabechancen an beruflicher Bildung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden oftmals bereits während der allgemeinbildenden Schulzeit verteilt. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, welche Anforderungen an die schulische Praxis und welche Forschungsdesiderate sich gegenwärtig im Zuge der Umsetzung inklusiver Bildung im Schulsystem für eine schulische Berufsorientierung ergeben.

1 Einleitung

In der Phase des Übergangs von der Sekundarstufe I in die weiterführende allgemeine und berufliche Bildung werden die Weichen für die gesellschaftlichen Teilhabechancen von Schüler_innen gestellt (vgl. Hohn, 2012, 135; Powell, 2013; Koch, 2015a). In dieser Zeit besteht der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen der Sekundarstufe I u.a. darin, Schüler_innen zu unterstützen, eine schulische und berufliche Teilhabe zu erreichen, die ihren Interessen, Kompetenzen und Bedürfnissen entspricht. In diesem Sinne sollen Schüler_innen schulisch gerahmte Informations-, Orientierungs- und Reflexionsprozesse durchlaufen, an deren Ende eine begründete Entscheidung für den weiteren Bildungsweg steht.

Angesichts aktueller Beiträge zur Umsetzung inklusiver Bildung in der Schule (z.B. Klemm, 2015; Koch & Textor, 2015) stellt sich die Frage, ob nicht nur der Unterricht, sondern auch die oben skizzierte überfachliche Aufgabe der schulischen Berufsorientierung einem erheblichen Reformbedarf unterliegt. Überdies fordert die UN-Behindertenkonvention (UN-BRK) (2008), dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung (Art. 24, Absatz 5) haben und dass für Menschen mit Behinderung die Möglichkeit besteht, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen (Art. 27, Absatz 1). Vor diesem Hintergrund ist fraglich, welchen Beitrag die allgemeinbildende

inklusive Schule leisten soll und kann, um den per se bestehenden Erziehung- und Bildungsauftrag als Vorbereitung auf einen gelungenen Übergang unter zusätzlicher Berücksichtigung der Vorgaben in der UN-Behindertenkonvention umzusetzen (vgl. Koch, 2015b).

Die Entwicklung, Erprobung und nachhaltige Implementation von Prinzipien inklusiver Pädagogik ist in der Primarstufe deutlich verbreiteter als in der Sekundarstufe (vgl. Lütje-Klose et al., 2014, 70). Ähnlich sind die Beiträge zur Inklusionsforschung zu den beiden Stufen verteilt (vgl. Kiel, 2015). Vor diesem Hintergrund liegen nur wenige belastbare Daten über Ausprägung, Prozesse und Wirkungen einer inklusiven Berufsorientierung vor. Aus diesem Grund arbeitet der Beitrag die verfügbaren Befunde zur Berufsorientierung und zur Transitionsforschung auf und beschreibt den durch die Umsetzung inklusiver Bildung entstehenden schulischen Wandel. Auf dieser Basis werden Überlegungen für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten formuliert. Der Beitrag geht somit der Frage nach, welche Anforderungen an die schulische Praxis und welche Forschungsdesiderate sich gegenwärtig im Zuge der Umsetzung inklusiver Bildung im Schulsystem für eine schulische Berufsorientierung ergeben.

Begonnen wird mit einer Darstellung der beruflichen Teilhabechancen von Jugendlichen mit Ziel, die Relevanz einer schulischen Berufsorientierung zu illustrieren. Im Anschluss daran werden die Veränderungen durch die Umsetzung inklusiver Bildung im abgebenden Schulsystem auf der strukturellen Ebene erläutert. Als letzter Schritt der Bestandsaufnahme folgt eine kurze Erläuterung des berufsbildenden Systems als aufnehmendes System. Abschließend werden zusammenfassend dann Forschungsdesiderate und Anforderungen an eine schulische Praxis aus der Bestandsaufnahme beschrieben.

2 Teilhabechancen von Jugendlichen an beruflicher Bildung

Empirische Studien zum Übergang von der Schule in den Beruf zeigen, dass personenbezogene Merkmale, wie Geschlecht, sonderpädagogischer Förderbedarf, Migrationshintergrund und Schulabschluss, Einfluss haben auf die erfolgreiche Einmündung in Ausbildung und Arbeitsmarkt (vgl. z.B. Essen, 2013). Die Teilhabechance an beruflicher Bildung ist gemäß den Ergebnissen dieser Forschung weniger von konjunkturellen und demographischen Bewegungen als von personenbezogenen Faktoren abhängig (vgl. Baethge, 2014, 229). So beeinflussen das Geschlecht und der Migrationshintergrund die Teilnahmewahrscheinlichkeit am für die Berufsbiographie eher ungünstigen Übergangssystem, wobei beide Merkmale stark mit dem Schulniveau kovariieren (vgl. ebd.). Demnach haben Jungen und Jugendliche mit Migrationshin-

tergrund größere Schwierigkeiten von der Schule in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzumünden (vgl. ebd., 229). Aufgrund personenbezogener Merkmale können somit im besonderen Maße institutionell geprägte Benachteiligungen entstehen, die sowohl in allgemeinbildenden als auch in berufsbildenden weiterführenden Bildungsgängen wirken.

Die Integrationsforschung (vgl. Eckhart et al., 2011, 63ff; Ginnold, 2008) hat gezeigt, dass die berufliche Integration nach dem Besuch einer integrativen Regelschule besser gelingt als nach dem Besuch einer Förderschule. Die schulische Vorbereitung auf die weiterführenden Lernumgebungen ist im gemeinsamen Unterricht somit offensichtlich erfolgreicher. Eine denkbare Erklärung wäre, dass die abgebende integrative Schule die Jugendlichen mit ‚personalen Ressourcen‘ (vgl. Essen, 2013; Neuenschwander & Gerber, 2014) ausgestattet hat, die es ihnen ermöglichen, faktisch vorhandene institutionelle Benachteiligungen aufzufangen oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Essen (2013, 399) beschreibt in diesem Zusammenhang die möglichen Vorteile einer inklusiven Schule gegenüber der Förderschule aus kultursoziologischer Perspektive wie folgt:

„Die Entwicklung von Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns stünde über viele Jahre hinweg unter dem Einfluss gemeinsamer Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen aus den mittleren und oberen Segmenten des sozialen Raums. Bei entsprechender pädagogischer Rahmung (die sehr anspruchsvoll ist) könnte das zu Kontexterfahrungen führen, die habituelle Umstrukturierungen als lohnenswert erscheinen lassen. In der Folge könnte das zu verbesserten habituellen Anschlussmöglichkeiten an die Felder beruflicher Ausbildung und Arbeit und damit verbunden zu einer Verringerung von Selbstselektionen in Bewerbungsprozessen führen“.

Betrachtet man die Inklusionsanteile nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten (Klemm, 2015, 53), so wird deutlich, dass Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzumünden, sich nicht nur hinsichtlich des Migrationshintergrunds, des Geschlechtes, des erreichten Schulabschlusses etc. sondern auch bezüglich des jeweiligen Förderschwerpunktes unterscheiden. Dies hat erhebliche Konsequenzen für das schulische Berufsorientierungskonzept, welches u.a. individualisiert ausgerichtet werden sollte. Mit Blick auf eine weitere Unterstützung der Jugendlichen nach der Schule ist zu vermuten, dass der Anteil an Jugendlichen, die keine Fortschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten (wollen), im Verhältnis zu allen Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf relativ hoch ist. Dies liegt daran, dass Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung den größten Anteil an Jugendlichen mit sonderpädagogischen

Förderbedarf bilden. Es ist anzunehmen, dass diese Jugendlichen überwiegend nicht in die Reha-Schiene einmünden. Ein Grund kann sein, dass sie den Status als Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht fortführen wollen. Hierzu kann man allerdings nur Vermutungen anstellen, weil „sich die Spur von Schulentlassenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verliert“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012, 62). Dies untermauert die Erkenntnis (vgl. z.B. Powell, 2013; Bylinski & Rützel, 2011), dass bei Jugendlichen bereits während der Schulzeit die erforderliche Unterstützung zur Verfügung gestellt werden sollte, um direkt in den allgemeinen Arbeitsmarkt einmünden zu können.

Auf der Basis der vorgestellten Studien ist festzuhalten, dass Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden nach der Schule in berufliche Ausbildung einzumünden, besonders von fehlender oder mangelnder schulischer Berufsorientierung betroffen sind. Auf dieser Grundlage befasst sich der Beitrag nun mit den derzeitigen strukturellen Veränderungen im Schulsystem.

3 Die abgehende allgemeinbildende Schule: Schulstrukturen im Wandel

Mit der Umsetzung inklusiver Bildung befindet sich das allgemeinbildende Schulsystem auf der strukturellen Ebene im Wandel. So ist zu beobachten, dass sich zurzeit ein Doppelsystem etabliert. Dementsprechend bleibt das Förderschulsystem mit seinen nach Förderschwerpunkten gebildeten Schulen zum Teil erhalten. Zugleich arbeiten Regelschulen zunehmend inklusiv (Klemm, 2015). Die Entwicklung ist von Bundesland zu Bundesland und hinsichtlich der Förderschwerpunkte unterschiedlich. So werden zurzeit in einigen Bundesländern die Förderschulen für die Sekundarstufe I weitgehend aufgegeben (z.B. Schleswig-Holstein). In anderen Bundesländern ist das Förderschulsystem nach wie vor noch die vorherrschende Schulform in der Sekundarstufe I für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (z.B. Hessen). Im Zuge dieser strukturellen Entwicklung gibt es Regelschulen (z.B. Hauptschulen und Realschulen), die prozentual gesehen häufiger inklusiv arbeiten als andere Schulformen (z.B. das Gymnasium). Dennoch ist es zumindest möglich, dass alle Schulformen in den jeweiligen Ländern Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen. Demnach ergibt sich für jede Schulform (Förderschule und Regelschule) die Herausforderung einer inklusiven Berufsorientierung. In diesem Zusammenhang ist ungewiss, ob inklusive Schulen diese überfachliche Aufgabe angemessen wahrnehmen werden, da sie bereits mit den erforderlichen Reformen für die Umsetzung inklusiver Prinzipien im Unterricht oftmals überlastet sind. Auch

bei den Förderschulen stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die schulische Berufsorientierung noch hat, wenn ihr Fortbestand nicht gesichert ist. Zudem zeigen Ergebnisse bisheriger Forschung zur schulischen Berufsorientierung (Dreer & Kracke, 2013; Nentwig, 2015), dass dieser Auftrag bei schulischen Akteuren in den verschiedenen Schulformen auf unterschiedliche Akzeptanz trifft. Weiterhin sind die erforderlichen Kompetenzen für die Planung, Durchführung und Reflexion einer schulischen Berufsorientierung sehr unterschiedlich ausgebildet. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Qualität der Umsetzung. Insgesamt ist für die schulische Praxis somit festzuhalten, dass eine schulische Berufsorientierung zwar in allen Schulen umgesetzt werden sollte. Gleichzeitig können die Rahmenbedingungen hinsichtlich der Einstellungen und Kompetenzen der schulischen Akteure aber sehr unterschiedlich ausgeprägt sein.

4 Das aufnehmende berufsbildende System

Das aufnehmende berufsbildende System ist im Vergleich zum allgemeinbildenden System hinsichtlich seiner Segmente relativ stabil. Laut Teilhabebericht (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013) werden folgenden Segmente unterschieden:

- Allgemeiner Arbeitsmarkt (BBiG),
- Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung (nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO),
- Maßnahmen des Übergangssystems,
- Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (Reha-Schiene) und
- Arbeitslosigkeit.

Entscheidend für die Fragestellung dieses Beitrags ist, dass die einzelnen Segmente mit unterschiedlichen Chancen der Teilhabe an Erwerbstätigkeit verbunden sind (Doose, 2007; Bajanowski, 2008; Bylinski & Rützel 2011). Die Chancen nehmen in der Tendenz in der Aufzählung von oben nach unten ab. Der Zugang zur beruflichen Ausbildung wird über den Arbeitsmarkt (z.B. mind. Hauptschulabschluss) geregelt (Biermann & Bonz, 2011; Beicht & Ulrich, 2008; Baethge, 2014). Dies hat wiederum Konsequenzen für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, weil ein gleichberechtigter Zugang damit nur schwer umgesetzt werden kann. Die empirische Forschung zeigt, dass eine frühe Zuordnung zu den einzelnen Segmenten problematisch bzw. nicht angemessen ist (Ginnold, 2008). Es gibt aber eine Neigung der verantwortlichen Akteure in der allgemeinbildenden Schule zu dieser Praxis (vgl. ebd.). Wie bereits angedeutet, ist der Verbleib der Schüler_innen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht in der Rehabilitations-Schiene einmünden, weitgehend nicht bekannt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, 2015; Euler, 2016, 32). Fraglich ist zudem, ob das berufsbildende System besondere Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen bedient, die einen Ausbildungsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erlangt haben. D.h. es ist offen, ob die berufsbildende Schule mit den Jugendlichen inklusiv weiter arbeitet (vgl. Euler, 2016). Zudem sind ggfs. die Betriebe staatlich verstärkt zu unterstützen, die Jugendlichen mit Behinderung die Möglichkeit bieten, eine betrieblich-duale Ausbildung durchzuführen (Euler, 2016). Mit Blick auf die Forschung fasst Euler (2016, 319) den Erkenntnisstand zur Inklusion in der Berufspädagogik wie folgt zusammen: „[Es] sind keine Studien bekannt, die ein detailliertes Bild über den Stand und die Ausprägung von Inklusion zeichnen könnten“.

5 Fazit

Welche Forschungsdesiderate und Anforderungen für Gestaltung von Praxis und Lehrerbildung lassen sich aus der Bestandsaufnahme ableiten?

Zentrale Forschungsdesiderate finden sich auf drei Ebenen: (1) Aus der Perspektive von Jugendlichen ist von Interesse, Erkenntnisse über deren weitere Lebens- und Berufsbiographie zu gewinnen. Es sollte untersucht werden, welche Bedingungen zur Ausbildung „personaler Ressourcen“ bei Jugendlichen führen, die es ihnen ermöglichen in weiterführenden Lernumgebungen erfolgreich zu agieren. Es fehlt auch an Erkenntnissen, welche schulischen Unterstützungsangebote von den Jugendlichen als hilfreich für die weitere Gestaltung der Lebens- und Berufsbiographie erlebt werden. (2) Auf der Ebene der Einzelschule mangelt es an Forschung zu Gelingensbedingungen von inklusiver Berufsorientierung. In diesem Zusammenhang sind u. U. die Weiterentwicklung bestehender Konzepte, die Entwicklung neuer Konzepte und deren forschungsbasierte Evaluation erforderlich. Es fehlt auch an Forschung zu multiprofessioneller Kooperation in diesem Bereich, zu erforderlichen und vorhandenen Kompetenzen der schulischen Akteure und zur Einstellung dieser zur Berufsorientierung. (3) Auf der Makroebene, die u.a. das Verhältnis von staatlicher Steuerung und Einzelschule anspricht, fehlt es an Untersuchungen, die die Auswirkungen der Schulstrukturveränderungen auf die Einzelschule und deren berufsorientierende Praxis untersuchen.

Für die Gestaltung der schulischen Praxis ist sowohl für die allgemeinbildenden als auch für die berufsbildenden Schulen zu bedenken, dass eine an inklusiven Maßstäben ausgerichtete Praxis sich als Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgabe darstellt (Zoyke, 2016, 209; Koch, 2015b). Im Zuge sol-

cher Prozesse sollten Konzepte zur inklusiven Berufsorientierung und -ausbildung entwickelt werden. Darüber hinaus sind die Einstellungen und Haltungen zu einer inklusiven Praxis des Übergangs zur reflektieren und Kompetenzen in diesem Bereich weiter zu entwickeln. Mit Blick auf die Lehrerbildung wäre es wünschenswert, Module für die Sekundarstufe I und II einzuführen, die Übergänge von der Schule in die weiterführende Bildung theoretisch, praxeologisch und empirisch aufbereiten.

Literatur

- Baethge, M. (2014). Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *Unterrichtswissenschaft*, 42, (3), 224-243.
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtigster Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiographie. *BiBB-Report*, 6, 1-15.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2011). Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung* (S. 220-226). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bojanowski, A. (2008). Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. (S. 33-46). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Zugriff am 15. Juni 2016. Verfügbar unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Berufsbildungsbericht 2015*. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2011). „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. *BiBB-BWP*, 2, 14-17.
- Doose, S. (2007). Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1, 1-9. Zugriff am 18.02.2015. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/179/179>.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2013). Können Lehrer Berufsorientierung? – Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen. *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung – Online*, 1-10. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter http://www.bwp.at/de/ht2013/ws14/dreer_kracke_ws14-ht2013.pdf.
- Eckart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lorano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Essen, F. van (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Euler, D. (2016). Inklusion der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse - Herausforderungen – Konsequenzen. In A. Zoyke & K. Volmer (Hrsg.), *Inklusion der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. (S. 27-42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife*. Bad Heilbrunn.
- Hohn, K. (2012). Inklusionsstandards für Schulen für den Bereich Übergang Schule-Beruf. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 135-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kiel, E. (2015). *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer
- Koch, B. (2015a). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Online*, Ausgabe 27: Berufsorientierung, 1-18. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf.
- Koch, B. (2015b). Inklusive Schule - und dann? Was Schulen zu einer inklusiven Berufsorientierung beitragen können. *Wirtschaft und Erziehung*, (8), 283-288.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen - Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich*. (S. 95-137). Stuttgart.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soz. Passagen*, 6, 69-84.
- Nentwig, L. (2015). Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe? Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen zur Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe I. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, S. 1-19. Zugriff am 15.03.2015. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/nentwig_bwpat27.pdf.
- Neuenschwander, M. P. & Gerber, M. (2014). Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (3), 244–260.
- Powell, J. J. W. (2013). Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. (S. 13-26). Bad Heilbrunn.
- UN-BRK. Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419-1457. Zugriff am 18.12.2013. Verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zu inhaltlichen und strukturellen Verankerung: In A. Zoyke & K. Volmer (Hrsg.), *Inklusion der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, (S. 207-237). Bielefeld: Bertelsmann.

Bettina Bretländer

Schulsozialarbeit, Jugendhilfe in der Schule, Jugendsozialarbeit, sozialpädagogische Unterstützung in Schulen – oder wie auch immer das Kind genannt wird, es sollte mitspielen (dürfen)

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit stellt einen wesentlichen Gelingensfaktor für inklusive Prozesse in Schulen dar. Dass die Schulsozialarbeit dabei eine relevante Funktion übernehmen kann, findet bislang fachlich und politisch noch zu wenig Beachtung. Der Beitrag macht zum einen auf Konfliktpotenziale sowie Forschungsbedarfe in der multiprofessionellen Teamarbeit aufmerksam und zum anderen die Potenziale der Schulsozialarbeit für inklusive Schulentwicklungsprozesse sichtbar.

1 Das Dilemma der Begriffsvariationen

Wie der Titel dieses Beitrags bereits andeutet, existiert rund um das Tätigkeitsfeld Schulsozialarbeit eine Vielfalt an begrifflichen Varianten. Die Hintergründe dafür sind mannigfaltig. Zwei Positionen stehen in der Begriffsdebatte besonders heraus:

- a. Die „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ umfasst das gesamte Tätigkeitsfeld von Jugendhilfeangeboten im schulischen Kontext, „wovon Schulsozialarbeit nur einen Teilbereich darstellt“ (Olk & Speck, 2009, 911).
- b. Schulsozialarbeit fungiert als Oberbegriff, unter den sich dann verschiedene arbeitsfeldspezifische Teilbereiche subsummieren lassen, wie z.B. schulbegleitende Sozialarbeit, schulbezogene Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen etc. (vgl. Spies & Pötter, 2011, 13f). Insbesondere der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2005, 2015) setzt sich nachdrücklich für diese Variante aus (professions-)politischen Gründen ein.

Die begrifflichen Uneinigkeiten spiegeln nicht zuletzt auch die Problematik wider, dass die Tätigkeit im engeren Sinne gesetzlich nicht verankert bzw. abgesichert ist und es damit auch keinen eindeutigen Leistungsanspruch gibt. In der Praxis bedeutet dies, dass schulsozialarbeiterische Angebote behelfsmäßig über andere Leistungsansprüche im SGB VIII begründet werden (ins-

bes. § 11 „Jugendarbeit“ oder § 13 „Jugendsozialarbeit“). Dies hat wiederum zur Folge, dass sowohl unterschiedliche Angebotsformate als auch verschiedene Trägermodelle bestehen: Schulsozialarbeit findet in Form zeitlich befristeter ggf. auch thematisch eingegrenzter Projekte statt oder im Rahmen einer festen (ggf. befristeten) Anstellung, wobei die Finanzierung insbesondere im Falle der Anstellung entweder a) über einen schulischen Träger, b) über das Jugendamt als öffentlicher Träger oder c) über einen freien Träger der Jugendhilfe erfolgt (vgl. Speck, 2014, 100ff). Die fehlende rechtliche Absicherung macht es notwendig, auf Angebotsstrukturen und Finanzierungen zurückzugreifen, die mit unübersichtlichen Zuständigkeiten und Auftragsgrundlagen einhergehen, was wiederum insgesamt zu einer Schwächung der Position und Profession der Schulsozialarbeit führt: Je nach Trägerkonzeption bzw. Verständnis von Schulsozialarbeit wird entsprechend die Begriffswahl in der o.g. Vielfalt gestaltet und nicht zuletzt auch das Aufgabenspektrum bestimmt. Daher sei zur Klarstellung an dieser Stelle noch einmal die Position von Spies & Pötter (2011, 20f) angeführt:

„Schulsozialarbeit ist ... als das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule zu verstehen – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften. [...] Insofern verstehen wir Schulsozialarbeit als einen integrierten Teil des Bildungs- und Erziehungssystem selbst, der *keineswegs* [Hervorhebung i.O.] als Gegensatz zur Schule zu denken und zu konzipieren ist.“

Dieser Positionierung liegt ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde, das formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse als untrennbare und sich gegenseitig befruchtende Aspekte betrachtet, die im Lebens- und Lernort Schule alle gleichermaßen zur Wirkung kommen (sollten) (vgl. ebd., 41f). Schulsozialarbeit – eher eine Vertreterin non-formaler oder informeller Bildungsangebote – stellt damit eine wertvolle und unverzichtbare Akteurin des komplexen Bildungsgeschehens in Schule dar.

2 Konfliktpotenziale multiprofessioneller Zusammenarbeit und Forschungsdesiderate

Als weiteres Problemfeld soll auf die Konfliktpotenziale und Risiken in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen eingegangen werden, die vor allem fehlenden und/oder unklaren Kooperationsvereinbarungen (gemeinsam festgelegte Ziele, Klärungen zu Form und Intensität/Niveau der Kooperation) geschuldet sind (vgl. ebd., 31). Eine Auswirkung dessen können divergierende Kooperationsverständnisse sein, die mit unter-

schiedlichen Vorstellungen und Erwartungen der Zusammenarbeit einhergehen und schließlich zu Missverständnissen, Frustrationen und insuffizienter Arbeit führen: Während Lehrkräfte unter Kooperation eher den „gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und Informationen“ (ebd.) verstehen, gehen Schulsozialarbeiter_innen bei der Zusammenarbeit eher von der gemeinsam verantworteten Entwicklung und Umsetzung von Projekten oder Angeboten aus (vgl. ebd.). Hinzu kommen Problemdelegationen aufgrund hierarchischer Strukturen und/oder differenter Bildungsaufträge: „Vertreterinnen und Vertreter des Schulsystems versuchen manchmal, sich der sozialpädagogischen Fachkräfte zu bedienen und ihnen Weisungen zu erteilen, um ihre Machtposition im Rahmen der Schule zu unterstreichen“ (ebd., 29). Aber zugleich soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass „Vertreterinnen und Vertreter der Sozialen Arbeit manchmal versuchen die Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe ihrer sozialpädagogischen Bemühungen zu deklarieren, mit dem Zweck die eigene Deutungshoheit gegenüber den Kolleginnen und Kollegen zu verteidigen“ (ebd.). Diese beispielhaften Konfliktlagen wären nicht nur vermeidbar (insbesondere durch unzweideutige Kooperationsvereinbarungen), sondern bedauerlicherweise minimieren sie auch positive, befriedigende Erfahrungen gelingender Teamarbeit und nicht zuletzt die Potenziale für die Begleitung und Unterstützung von Kindern/Jugendlichen in ihren Bildungsprozessen.

Nun ist die genannte Problemlage keine inklusionstypische Schwierigkeit, sondern eine Praxiserfahrung, die mit den o.g. politischen Gegebenheiten zusammenhängt. Unter inklusionsspezifischen Gesichtspunkten sind diese Konfliktlinien mitnichten aufgehoben, hinzukommen aber noch andere Ausgangslagen und Erschwernisse. Im aktuellen schulischen Inklusionsdiskurs nimmt die Erkenntnis, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit eine wesentliche Gelingensbedingung, wenn nicht gar den „Schlüssel zur Inklusion“ (Stähling & Wenders, 2015) darstellt, deutliche Gestalt an. Dies knüpft an die Praxis- und Forschungserfahrungen der 1980/90er Jahren im Kontext der Integrationspädagogik (die als eine Art Vorläufermodell der heutigen schulischen Inklusionsdebatte und -praxis gesehen werden kann) in gewisser Hinsicht an: Als ein wesentlicher Gelingensfaktor für schulische Inklusion und Gemeinsamen Unterricht galt die interprofessionelle Kooperation (vgl. u.a. Kreie, 2009). Jedoch beinhaltete das Verständnis von Multi- bzw. Interprofessionalität in diesem Zusammenhang beinahe ausnahmslos die Kooperation zwischen Regelschul- und Sonder-/Förderschullehrkräften. Nur sehr vereinzelt wurde der Sozialpädagogik (vgl. Prengel, 1995) oder der Jugendhilfe im Allgemeinen sowie anderen Beratungsangeboten im Sozialraum (vgl. Preuss-Lausitz, 1998) Beachtung geschenkt. Erst im Zuge des jüngsten schulischen Inklusionsdiskurses wird der Multiprofessionalität im originären Sinne (viele

bzw. *unterschiedliche* Professionen kooperieren) eine zentrale Bedeutung für inklusive Prozesse in der Schule beigemessen. Um die verschiedenen Multiprofessionalitäts- bzw. Kooperationsverständnisse deutlicher voneinander abzugrenzen, differenzieren Lütje-Klose & Urban (2014a, 113f) zwischen „intraprofessioneller Kooperation“ und „interprofessioneller Kooperation“: Während die *intraprofessionelle Kooperation* das Zusammenspiel von Lehrkräften der Regel- und Sonderschulpädagogik meint und die beiden Partner_innen auf einer Professionsebene ansiedelt, bezieht sich hingegen die *interprofessionelle Kooperation* auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen (vgl. ebd.), was eher dem Begriff der Multiprofessionalität entspricht. Ausgehend von dieser begrifflichen Unterscheidung ist zu konstatieren, dass wissenschaftliche Untersuchungen zu intrapersoneller Kooperation im Gemeinsamen Unterricht (Integrationspädagogik) in umfänglicher Weise und zu inklusiver Bildung ebenfalls vorliegen (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014b), Forschungen zu „interpersoneller Kooperation“ bzw. zur *Multiprofessionalität in inklusiven Schulkontexten* jedoch noch in den Kinderschuhen stecken¹.

Dieses Forschungsdesiderat verwundert in Anbetracht der im Fachdiskurs unstrittigen Bedeutung von Multiprofessionalität für inklusive Prozesse und der zu erwartenden und bereits angedeuteten Konfliktlinien umso mehr: Die Kooperationsprobleme, die einerseits zwischen Schulsozialarbeiter_innen und Lehrer_innen (vgl. u.a. Speck, 2014, 112ff) und andererseits zwischen Sonder- und Regelschulpädagog_innen (vgl. u.a. Lütje-Klose & Urban 2014b) aus unterschiedlichen Forschungsbezügen bekannt sind, werden in der multiprofessionellen Zusammenarbeit in inklusiven Schulkontexten nicht minder auftreten. Im Rahmen von Forschungstätigkeiten sollte daher genau analysiert werden, *wie* die multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Schulkontext konkret gestaltet wird: Welche Akteur_innen sind/werden beteiligt, welche Kooperationsverständnisse bestehen und welche Aspekte und Bedingungen erschweren die Zusammenarbeit bzw. fördern diese im Sinne von Gelingensfaktoren?

3 Schulsozialarbeit meets Inklusion?

Angebote der Schulsozialarbeit finden seit den 1970/80er Jahren in unterschiedlicher Form und Kontinuität in Schulen statt (vgl. u.a. Speck, 2014). Zu

¹ Explizit zur Relevanz und Funktion von *Schulsozialarbeit* als eine Akteurin der multiprofessionellen Zusammenarbeit im inklusiven Schulkontext sind bislang nur sehr vereinzelte Forschungstätigkeiten auszumachen (vgl. Holtbrink, 2016; sowie das Forschungsprojekt „Inklusive Schulsozialarbeit“ an der Stiftung Universität Hildesheim).

den zentralen Aufgaben und Angeboten von Schulsozialarbeit zählen laut Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2005): Beratung, individuelle Förderung, offene Jugendarbeit, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Konfliktbewältigung, schulbezogene Hilfen, Berufsorientierung und Übergang von der Schule in die Berufswelt, Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten sowie Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung. In dem aktuellen, überarbeiteten Positionspapier des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit (2015) wurden die folgenden zwei Aufgabenbereiche hinzugenommen: „Demokratie lernen“ sowie „Arbeit mit jungen Migrantinnen und Migranten und interkulturelle Vielfalt“. Im Aufgabengebiet *Demokratie lernen* stehen sozialpädagogische Angebote im Vordergrund, die „auf Sensibilisierung und Respekt vor Andersartigkeit, auf Gewaltfreiheit, auf Anerkennung demokratischer Entscheidungsfindung und auf ein aktives, friedvolles und tolerantes alltägliches Miteinander aller im Lebensraum Schule beteiligten Menschen abzielen“ (ebd., 16). Im Bereich „Arbeit mit jungen Migrantinnen und Migranten und interkultureller Vielfalt“ sollen Schulsozialarbeiter_innen „für die interkulturelle Öffnung der Schule und gegen Diskriminierung und Rassismus eintreten (...), Angebote und Freiräume (schaffen), die es allen jungen Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, erlauben, sich an der Schule wohlfühlen“ (ebd., 17). Hinzu kommt die umfassende Unterstützung von jungen Geflüchteten. Damit ist festzustellen, dass der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit in einem gewissen Sinne auf aktuelle gesellschaftspolitische Anforderungen reagiert und neue Aufgabenfelder konzeptionell ergänzt. Kritisch zu hinterfragen wäre jedoch, ob damit der Komplexität, die mit der praktischen Umsetzung von Inklusion in Schulen einhergeht, bereits in hinreichender Weise Rechnung getragen wird bzw. ob schulische Inklusion als neue Aufgabe auch für die Schulsozialarbeit identifiziert und durch das o.g. Aufgabenspektrum genügend abgedeckt wird. Folgende politische Selbstverpflichtung gibt Hinweise auf das Inklusionsverständnis des Kooperationsverbundes (ebd. 14): „Für alle Aufgaben und Angebote gilt gleichermaßen, dass sie in der Verpflichtung wahrgenommen werden, im Sinne von Inklusion Barrieren abzubauen und umfassende Teilhabe zu ermöglichen“. Damit vertritt der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit ein Inklusionsverständnis, das in einem eher allgemeinen Sinne – sozusagen als Querschnittsaufgabe – die Teilhabeförderung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule in den Blick nimmt. Und es entsteht der Eindruck, dass die schulische Inklusionsdebatte, die seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) politisch und medial prominent verhandelt wird, bislang noch nicht in ausreichendem Maße zur Kenntnis genommen worden ist. Meine vorläufige Bilanz lautet daher: Die Neukonzipierung

des Kooperationsverbundes ist noch ausbaufähig sowohl hinsichtlich ihres Inklusionsverständnisses als auch der schulsozialarbeiterischen Aufgaben, die unter Inklusionsgesichtspunkten in Schulen (über die bereits genannten hinaus) relevant wären.

4 Potenziale, Qualifizierungsbedarfe und Wertschätzung von Schulsozialarbeit für inklusive Prozesse

Schulsozialarbeit bietet mit dem aufgezeigten breiten Aufgabenspektrum und dem Handlungsansatz der *Lebensweltorientierung* (vgl. Grunwald & Thiersch, 2008) bereits zum jetzigen Zeitpunkt einschlägige Voraussetzungen, um inklusive Prozesse in Schulen fachlich kompetent zu begleiten (vgl. Moldenhauer, 2014). Allerdings werden diese Potenziale und Angebotsmöglichkeiten noch zu selten bis gar nicht gezielt *unter Inklusionsgesichtspunkten* analysiert: Schulsozialarbeit kann beispielsweise mit Hilfe von demokratiepädagogischen Angeboten (vgl. Bretländer, 2015) Schulen dabei unterstützen, eine „Atmosphäre zu schaffen, die von Toleranz und Akzeptanz geprägt ist“ (mittendrin, 2013, 226). Neben einer solchen eher präventiv ausgerichteten Arbeit wären darüber hinaus gezielte konfrontative Formen der Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung aufgrund von Differenz-/Merkmalszuschreibungen gerade im inklusiven Schulkontext vonnöten: Das bereits erwähnte Konfliktmanagement als eine der originären Aufgaben von Schulsozialarbeit sollte unter Inklusionsgesichtspunkten durch die offensive Thematisierung von Vorurteilen aufgrund von Fremdheit und Differenz ergänzt werden und zwar in einer Weise, die jegliche Form von Beschämung vermeidet. Im Rahmen von Einzelarbeit kann Schulsozialarbeit benachteiligte Schüler_innen grundsätzlich ermutigen und befähigen, „aktiv am Schulleben zu partizipieren“ (mittendrin, 2013, 226); unter Inklusionsansprüchen sollte dabei ein Bewusstsein für diversitäts-/differenzspezifische Benachteiligungsstrukturen grundlegend zum Tragen kommen. Eine der „Hauptbelastungen im Beziehungsgeflecht einer nicht aussondernden Schule ist der Umgang mit dem Phänomen der Kinder mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen“ (Ziebarth, 2012, 192), die Lehrkräfte an ihre pädagogischen oder persönlichen Grenzen bringen. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang die Expertise, die Schulsozialarbeiter_innen einbringen können, wenn es um das Fallverstehen von sog. auffälligen Schüler_innen geht. Dazu gehört auch eine diversitätsbewusste Elternarbeit sowie „ein breites institutionenübergreifendes Vermittlungswissen“ (Speck, 2014, 163). Vernetzungen mit dem Sozialraum (z.B. mit Fachdiensten, Vereinen, Jugendarbeit etc.) können unter Gesichtspunkten der Inklusion insbesondere die Teilhabe

der von Benachteiligung oder Ausschluss bedrohten Schüler_innen zum Ziel haben (vgl. Brettländer, 2015, 182; mittendrin, 2013, 230).

Daneben bestehen auf Seiten der Schulsozialarbeit aber auch ausgewählte Qualifizierungsbedarfe: Bislang kaum Beachtung in der Ausbildung von Schulsozialarbeiter_innen finden einschlägige Methoden und Instrumente, die für *inklusive Schulentwicklungsprozesse* essenziell von Bedeutung sind. Wobei an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll, dass dies für die Lehramtsausbildung in vergleichbarer Weise zu bemängeln ist. Konkret wünschenswert wären in diesem Zusammenhang fachliche Auseinandersetzungen mit Methoden der Organisations-/Schulentwicklung im Allgemeinen sowie mit einschlägigen inklusionsfördernden Instrumenten, wie dem „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003) und ähnlichen Change-Management-Instrumenten.

Dass die Potenziale von Schulsozialarbeit für inklusive schulische Prozesse insgesamt wenig Beachtung in Theorie und Praxis finden, bestätigen auch die Ergebnisse einer Forschungsarbeit, die sich explizit mit der Rolle der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulkontexten befasst: Die befragten Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter_innen wiesen nicht nur differierende Inklusionsverständnisse auf, sondern es wurde auch deutlich, dass Vorstellungen über die Potenziale von Schulsozialarbeit für inklusive Prozesse grundlegend fehlten (vgl. Holtbrink, 2016).

Auf der einen Seite steht damit die Schulsozialarbeit vor der Herausforderung, (a.) sich der bereits bestehenden Kompetenzen für inklusive Schulprozesse bewusst zu werden, (b.) notwendige, ergänzende Qualifizierungen anzugehen und (c.) die eigene Expertise selbstbewusst in der multiprofessionellen Teamarbeit einzubringen. Auf der anderen Seite sei kritisch auf die oftmals fehlende, aber unerlässliche Anerkennung von Schulsozialarbeit von politischer und schulischer Seite hingewiesen:

„Entscheidend für den Erfolg der Schulsozialarbeit ist jedoch, ob sie in der Schule ihren festen Platz hat und als Bestandteil der Schule akzeptiert wird – vor allem von der Schulleitung.“ Diese „muss der Sozialarbeit Raum geben und sie fest ins Zusammenspiel von Schule und Ganzttag einbinden“ (mittendrin, 2013, 227).

Das Potenzial der Schulsozialarbeit für inklusive Schulentwicklungsprozesse kann also dann zur vollen Entfaltung kommen, wenn sie als feste Größe in der Schule eingebunden ist, d.h. (a.) wenn sie finanziell – in Form einer festen Anstellung kontinuierlich – abgesichert ist, (b.) in ihrer Expertise wertgeschätzt und (c.) als relevante Bildungsakteurin an inklusiven Schulentwicklungsprozessen selbstverständlich beteiligt wird.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bretländer, B. (2015). Sozialarbeit/Sozialpädagogik: relevante Unterstützerinnen inklusiver und demokratiefördernder Prozesse in Regelschulen. In R. Braches-Chyrek u.a. (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Schule - Unterricht - Profession* (S. 177-189). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (Hrsg.) (2008). *Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* (2. Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Holtbrink, L. (2016). Der Inklusionsprozess – eine Reise der Begegnungen. In A. Hinz u.a. (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 132-139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2005 und 2015). *Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit* (1. und 3. überarbeitete Neuauflage) 2015.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch der Integrationspädagogik* (7. Auflage) (S. 404-411). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014a). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83 (Heft 2), 112-123.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014b). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83 (Heft 4), 283-294.
- Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2013). *Alle mittendrin! Inklusion in der Grundschule*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Moldenhauer, A. (2014). Schulsozialarbeit in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. *Sozialmagazin* (Heft 11-12), 40-46.
- Olk, Th. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 6), 910-927.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Die gemeinsame Erziehung in der Sekundarstufe. Eine neue Herausforderung an Lehrer, Schüler und Bildungspolitik. In U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.), *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe* (S. 12-34). Weinheim und Basel: Beltz.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziebarth, F. (2012). Eine Schule für alle – am Beispiel der Fläming-Grundschule in Berlin. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt* (S. 185-196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bastian Kornau und Stephan Ullrich

Wi(e)der die Erwartung – Zum Projekt Inklusive Beratung und Begleitung

Der Beitrag skizziert das fünfjährige Projekt „Inklusive Beratung und Begleitung“ der Hochschule Hannover, welches durch vier verschiedene Tätigkeitsfelder (Organisationsberatung, Fort- und Weiterbildung, Methodik/Didaktik zur Förderung von Inklusion in Interaktion und Familienberatung) primär die Erhöhung von Relevanzmarkierungen (Inklusion) durch Veränderungen von Erwartungsstrukturen auf verschiedenen Systemebenen verfolgt. Dargestellt werden die einzelnen Tätigkeitsbereiche sowie die damit einhergehenden Zielperspektiven, verbunden mit einer (system-)theoretischen Verortung des Projektes.

Das Thema Inklusion und die Versuche ihrer Umsetzung stellen Familien, pädagogische Fachkräfte und Einrichtungen vor eine Vielzahl an theoretischen sowie praktischen Herausforderungen. Etablierte Theorien und Praktiken sollen kritisch-selbstreflexiv auf Zuschreibungen überprüft und sensibel de- bzw. rekonstruiert werden. Ziel ist es, diskriminierende Arbeitsweisen und -strukturen zu beseitigen. Deutlich wird hierbei die hohe Offenheit gegenüber und Anerkennung von Inklusion als besonders relevant seitens der Pädagog_innen (vgl. Beck et al., 2015, 44f). Trotz dieser Grundhaltung wird jedoch von vielen angezweifelt, dass eine Realisierung bzw. Implementierung in das elementar- sowie primärpädagogische Arbeitsfeld im Rahmen der aktuell vorherrschenden gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen überhaupt im vollen Umfang möglich ist. Oft fehlt es aus Sicht der Praktiker_innen an Mitteln für ausreichendes und entsprechend qualifiziertes Personal, baulichen Veränderungsmöglichkeiten oder zeitlichen Ressourcen. Doch gerade der Aus- bzw. Weiterbildung von inklusionsspezifischem und anwendungsorientiertem Wissen sowie der damit eng verbundenen Forderung nach Entwicklung einer „inkluisiven Haltung“ wird eine besondere Schlüsselrolle zugesprochen (Werdinger & Schinnenburg, 2016, 117ff).

In Auseinandersetzung mit diesen Überlegungen entstand im Jahr 2015 das an der Fakultät V der Hochschule Hannover angesiedelte und auf fünf Jahre angesetzte Projekt „Inklusive Beratung und Begleitung“ (IBB). Mit der Unterstützung des mit Inklusion einhergehenden gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses als Hauptanliegen, werden darin, unter Beteiligung von Studierenden, Beratungs- und Begleitungsangebote für Organisationen (z.B. Kindertages- sowie Tagesbildungsstätten), Pädagog_innen, Familien sowie Kinder bereitgestellt. Zudem versteht sich das Projekt als ein breit angelegtes Forschungsvorhaben. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie sich, systemtheoretisch ausgedrückt, Relevanzmarkierungen in verschiedenen sozialen Systemebenen¹ erhöhen lassen. Anders formuliert: Wie wird Inklusion, verstanden als die soziale Adressierung von Menschen als bedeutsam für Kommunikation, wahrscheinlicher (vgl. Fuchs, 2009, 5). Die zuvor beschriebenen Settings dienen hier als umfangreiches und teilweise wenig erschlossenes Feld. Im Folgenden werden die einzelnen Teilbereiche bzw. Tätigkeitsfelder des Projektes detaillierter vorgestellt.

1 Tätigkeitsfelder

Organisationsberatung

Bildungseinrichtungen stellen eine Sozialisationsinstanz dar, welche „Inklusion von Menschen [...] befördern – aber auch verhindern können“ (Lee-
mann et al., 2016, 16). Gemäß dem Handlungsansatz systemischer Organisationsberatung und mithilfe von dessen Methoden werden davon ausgehend pädagogische Einrichtungen bei ihren Zielen, Plänen und Maßnahmen zur Schaffung inklusiver Strukturen durch das Projekt unterstützt. Die Begleitung selbst verläuft in einem schleifenförmigen Verfahren: Nach der Auftragsklärung erfolgt eine, auf das entsprechende Interesse der Einrichtung ausgerichtete Organisationsdiagnose. Hierbei geht es, unter Zuhilfenahme von Methoden der empirischen Sozialforschung, um die Erfassung des Ist-Standes. Die Ergebnisse werden zurückgekoppelt, diskutiert und in eine Maßnahmenplanung überführt. Nach der Umsetzung der Maßnahmen erfolgt eine Evaluation, deren Ergebnisse erneut an die begleitete Einrichtung zurückgekoppelt werden. Entsprechend der Bewertung der durchgeführten Maßnahme(n) kann es zum Ende der Begleitung zu einer erneuten Maßnahmenplanung oder auch

¹ Der Begriff der Systemebenen und der damit anvisierte Referenzrahmen orientieren sich an Luhmanns Unterscheidung sozialer Systeme in *Gesellschaft*, *Organisation* und *Interaktion*. „Außerhalb von Gesellschaft gibt es keine Kommunikation, und innerhalb der Gesellschaft kann Interaktion von Organisation unterschieden werden“ (Simon & Gebauer, 2011, 97). Diese drei Bereiche stellen im Projekt die sozialen Systemebenen dar.

zu einer neuen Ist-Analyse zu einem anderen Thema kommen (vgl. Krizanits, 2012).

Fort- und Weiterbildung

Neben der Notwendigkeit von Wandlungsprozessen organisationaler Strukturen und Kulturen wird, nicht zuletzt von Seiten der Praxis selbst, ein Fort- und Weiterbildungsbedarf zu inklusionsspezifischen Fragestellungen formuliert (Werding & Schinnenburg, 2016, 131ff). In Kooperation mit Weiterbildungsinstitutionen der Hochschule agiert das Projekt als Koordinator bzw. Anbieter von Lehr- und Lernangeboten rund um das Thema Inklusion. Die enge Verzahnung mit dem Tätigkeitsfeld Organisationsberatung ermöglicht zudem die Auseinandersetzung mit der Frage, wie das individualisierte und aus den Fort- und Weiterbildungen neu hervorgehende Wissen der einzelnen Mitglieder einer gesamten Organisation zur Verfügung gestellt werden kann.

Methodik/Didaktik zur Förderung von Inklusion in Interaktion

Die Interaktionsgestaltung der Disziplinen Soziale Arbeit und Heilpädagogik in Einzel- und Gruppensettings ist angereichert und geprägt von einer Vielzahl unterschiedlichster Methoden sowie Didaktiken. Die Ausbildung dieser didaktischen und methodischen Kompetenzen wird an der Fakultät V der Hochschule Hannover curricular sichergestellt. Die angebotenen Studiengänge bieten damit gute Voraussetzungen für eine inklusionsbewusste Kompetenz der hier ausgebildeten Praktiker_innen. Besonders befördert wird diese dadurch, dass Studierende im Rahmen des Projektes das in den Lehrangeboten erlangte methodisch-didaktische Wissen direkt in die praktische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien transferieren sowie darüber reflektieren können. Dazu gehen Studierende in pädagogische Einrichtungen und führen zum Beispiel psychomotorische Angebote durch.

Familienberatung

Zuschreibungsprozesse anhand von Differenzkategorien (wie z.B. behindert/nicht-behindert) können von Familienmitgliedern als problematisch empfunden werden und belastende Muster sowie Exklusionsdriften² auslösen (vgl. Kardorff & Ohlbrecht, 2014, 20ff). Durch die Etablierung einer an der Fakultät V der Hochschule Hannover angesiedelten trägerunabhängigen Beratungsstelle sollen Eltern zu Diagnosen, deren möglichen Folgen und den Perspektiven ihrer Kinder mit einer sogenannten Behinderung beraten werden. Zudem sollen Studierende die Möglichkeit bekommen, ihr theoretisches

² Siehe zur näheren Beschreibung Kap. 2 des vorliegenden Artikels.

Wissen zu Beratung praktisch anzuwenden und als Co-Berater_innen aktiv an der Arbeit der Beratungsstelle mitzuwirken. In Anlehnung an vergleichbare Konzepte, wie z.B. Heilpädagogische Ambulanzen, wird es so möglich, den Theorie-Praxis-Transfer zu steigern und die Studierenden gezielter auf ihre späteren Tätigkeiten vorzubereiten.

2 Zielebenen

Im Fokus der folgenden Ausführungen steht nun, unter Einbezug systemtheoretisch informierter Definitionen von Inklusion/Exklusion und Systemebenen, wie zu Beginn kurz geschildert, die allgemeine Zielsetzung des Projektes. Diese ist mit der Erhöhung positiv konnotierter Relevanzmarkierungen benannt, also solcher Kommunikationen, in denen nach Luhmann (1997, 111) sowohl Ego als auch Alter aufgrund ihres Verhaltens, bzw. ihres selbst- und fremdbeobachteten ‚So-Seins‘, geachtet werden.

Um dieses allgemeine Ziel zu konkretisieren, werden die in Kapitel 1 erläuterten Tätigkeitsfelder des Projektes den Systemebenen Gesellschaft, Organisation und Interaktion zugeordnet, welche im Projekt zugleich die Zielebenen darstellen. Adressat_innen der durch die Tätigkeitsfelder intendierten Irritationen³ sind so gesehen nicht einzelne Individuen, die sich aufgrund von erwartungswidrigen Verhaltensweisen verändern sollen. Es sind soziale Strukturen, die erstens nichts anderes darstellen, als genau solche Erwartungen und Erwartungserwartungen (vgl. Luhmann, 1984, 377ff) und aufgrund derer zweitens bestimmte Verhaltensweisen erst als einer bestimmten Norm entsprechend oder von dieser abweichend beobachtet werden können, was nicht selten mit Exklusion(-srisiken) einhergeht:

„Da Personen als Menschen erkennbar sind, bedarf ihre Exklusion typisch einer Legitimation. Hierfür gibt es zwei Möglichkeiten: Es handele sich um Menschen anderer Art oder es liege ein gravierender Normverstoß vor“ (Luhmann, 2008, 229).

An dieser Stelle soll also betont werden, in welchem hohem Maße es für Personen von Bedeutung ist, sozial als „mitwirkungsrelevant“ (ebd., 244) markiert zu werden oder eben nicht, und dass es aus einer systemtheoretischen Perspektive auf Inklusion um mehr geht, als (körperlich) dabei zu sein: „Im einen Fall hängt etwas davon ab, wie sie agieren und reagieren; im anderen Falle nicht“ (ebd.). Im Rahmen des Projektes wird nun davon ausgegangen,

³ Dass hier von Irritationen gesprochen wird verweist darauf, dass sich das Projekt IBB von linearen Steuerungsphantasien verabschiedet und Interventionen ebenfalls systemtheoretisch betrachtet (vgl. Willke, 1999, 89).

dass die drei Systemebenen, auf denen das Projekt agiert, hochkomplexe soziale Systeme sind, die sich voneinander unterscheiden und hinsichtlich des pädagogisch anvisierten Inklusionsprozesses daher auch unterschiedlich ‚bearbeitet‘ werden müssen.

Die **Gesellschaft** lässt sich dabei mit Luhmann (1997, 35) als das allumfassende Sozialsystem bezeichnen, „das alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt“. Da die Form Inklusion/Exklusion einen sich sozial vollziehenden Mechanismus darstellt, ist die Idee der Exklusion aus der Gesellschaft, wie sie im pädagogischen Inklusionsdiskurs häufig postuliert wird, gerade nicht möglich (vgl. Luhmann, 2002, 231f). Aufzeigen lässt sich jedoch, dass der Ausschluss aus einem gesellschaftlichen Funktionssystem (z.B. Erziehung, Politik, Medizin, Wirtschaft, Recht, usw.) fast immer mit weiteren Ausschlüssen aus anderen Funktionssystemen einhergeht (vgl. Luhmann, 2008, 242), also ganze *Exklusionsdriften* (vgl. Fuchs & Schneider, 1995, 209) mit verheerenden Folgen für die Betroffenen mit sich bringt. Wer z.B. die im Erziehungssystem produzierten Erwartungen hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten enttäuscht, wird zwar zur Schule gehen dürfen. Für das entsprechende Kind wird dies jedoch z.B. Auswirkungen auf die zukünftige Teilnahme am Wirtschaftssystem haben können, und in der Gegenwart kann eine sogenannte Behinderung zum „organisierende[n] Faktor im Familiensystem“ (Retzlaff, 2010, 52) werden, was mit einer Benachteiligung für die gesamte Familie einhergehen kann (vgl. Thimm, 2002, 11). Mit dem hier vorgestellten Projekt und speziell dem Tätigkeitsfeld Familienberatung sollen Exklusionserfahrungen gemindert und Exklusionsdriften verhindert werden. Parallel generierte Forschungsergebnisse sollen zudem auch politische Irritationen anstoßen, in dem Sinne, dass zukünftig zu gestaltende Rahmenbedingungen Exklusionsrisiken minimieren helfen.

Im Gegensatz zur Gesellschaft ist Exklusion (und somit auch Inklusion) in und durch **Organisationen** schon rein faktisch der Normalfall. Keine Organisation kann alle Menschen als Mitglieder adressieren. Nur wer Mitglied ist, ist inkludiert und damit auch von organisationsspezifisch ausgebildeten formalen sowie informalen Erwartungsstrukturen betroffen. Organisationsstrukturen wirken auf ihre Mitglieder sowie deren Interaktionen ein und bilden so einen Möglichkeitsrahmen für (De-)Relevanzmarkierungen (vgl. ausführlicher Ullrich, 2015). Verwendet man einen solchen systemtheoretischen Inklusionsbegriff, bedeutet dies, dass auch in solchen Einrichtungen, die sich selbst als inklusiv bezeichnen, exklusive Prozesse stattfinden – und dies nicht nur deshalb, weil sich Inklusion gar nicht ohne Exklusion denken lässt und nicht jeder an jeder Interaktionssequenz innerhalb einer Organisation beteiligt

sein kann (vgl. Stichweh, 2010, 151). Exklusionen können vielmehr auch „geschehen als Auflösung von Erwartungsstrukturen, die bisher gegolten hatten und die für jemanden oder eine soziale Gruppe ihre Zugehörigkeit zum System verbürgten“ (ebd.), sodass es auch zum Verlust der Mitgliedschaft kommen kann. Mit dem Projekt IBB sollen Organisationsstrukturen durch Beratungsangebote so verändert werden, dass alle Personen, unabhängig von bestimmten Zuschreibungen, potentiell Mitglieder sein könnten und strukturelle Exklusion verhindert wird.

Während der Grenzziehungs- und damit Inklusionsmechanismus auf der Ebene von Organisationen also Mitgliedschaft/Keine-Mitgliedschaft lautet, bilden **Interaktionen** *diffusere* Grenzen aus. Entscheidend für Inklusion/Exklusion ist hier nicht, wer Mitglied ist, sondern wer *kommunikativ* als anwesend bzw. abwesend behandelt und wahrgenommen wird (vgl. Luhmann, 1997, 368). So wie es (differenztheoretisch) durchaus zu Exklusion durch Inklusion und zu Inklusion durch Exklusion kommen kann, können Anwesende in Interaktionen auch als abwesend behandelt werden. Dabeisein ist so gesehen nicht nur nicht alles, sondern kann, subjektiv erlebt, sogar zu negativeren Konsequenzen führen als gar keine Teilnahme (vgl. Ullrich, 2015, 115). Inklusionspädagogisch muss es also zum einen darum gehen, möglichst viele Teilnahmesituationen zu ermöglichen. Ebenso zentral ist es allerdings, teilnehmende, d.h. anwesende Personen an die laufende Kommunikation anzuschließen, indem diese zu den vorhandenen Themen Beiträge beisteuern können, innerhalb derer sie selbst erkennbar werden (vgl. Luhmann, 1984, 213). Mit dem Projekt sollen Methoden und didaktische Vorgehensweisen bezüglich ihres Potentials untersucht werden, solche inklusiven Prozesse zu unterstützen. Die Rückkopplung der Ergebnisse in die Praxis soll dort exklusive Tendenzen verringern helfen.

3 Ausblick

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt ‚Inklusive Beratung und Begleitung‘ besteht inzwischen seit einem Jahr. Im Rahmen vielfältiger Kontakte mit größeren Trägern, Städten sowie pädagogischen Einrichtungen innerhalb Niedersachsens fanden mehrere Erst- und Auftragsklärungsgespräche statt und ein erstes Forschungsvorhaben im Rahmen einer Organisationsdiagnose konnte starten. Studierende bieten darüber hinaus in Kindertagesstätten psychomotorische Angebote an. Ab Anfang nächsten Jahres werden erste Fortbildungen für Pädagog_innen zur Verfügung stehen.

Zukünftig werden die Angebote weiter ausgebaut und mit Hilfe der zuvor beschriebenen erkenntnisleitenden Fragestellung auf ihre Wirkungen reflektiert. Im Rahmen von Netzwerktreffen zu bestimmten Schwerpunkten wird es den durch das Projekt begleiteten Organisationen ermöglicht, in einen interorganisationalen Austausch zu gehen. Das moderierte Arbeiten an gemeinsamen Themen sowie das Voneinander-Lernen sollen die Konstruktion neuer Lösungswege eröffnen.

Ein weiteres Hauptziel ist die Ausbildung neuer interner Organisationsstrukturen, die es Studierenden ermöglichen, sich innerhalb ihres Studiums in den vier Tätigkeitsfeldern des Projektes zu erproben. Perspektivisch wird angestrebt, das Projekt samt den hier aufgeführten Inhalten in ein Institut zu überführen, welches die Arbeit verstetigt und langfristig einen Theorie-Praxis-Transfer für Studierende und Lehrende ermöglicht.

Literatur

- Beck, A., Lohmann, A., Hensen, G., Maykus, S. & Wiederbusch, S. (2015). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Einstellungen von Lehr- und Fachkräften. *Neue Praxis*, (1), 37-52.
- Fuchs, P. (2009). *Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerstbehinderten Menschen*. Zugriff am 04.11.2016. Verfügbar unter <http://www.institut-ast.de>.
- Fuchs, P. & Schneider, D. (1995). Das Hauptmann-von-Köpenick-Syndrom. *Soziale Systeme*, Jahrgang 1/95 (2), Opladen: Leske und Budrich, 203-224.
- Kardorff, E. v. & Ohlbrecht, H. (2014). Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. In U. Wilken & B. Jeltsch-Schudel (Hrsg.), *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment-Inklusion-Wohlbefinden* (S. 13-24). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Krizanits, J. (2012). *Ablauf von Beratung*. Unveröffentlichtes Manuskript. TU Kaiserslautern: DISC.
- Leemann, R.J. Imdorf, Ch., Powell, J.J.W. & Sertl, M. (2016). Die Organisation von Bildung aus soziologischer Perspektive. In Ders., *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 9-25). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). Inklusion und Exklusion. In Ders., *Soziologische Aufklärungen 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 226-251). Wiesbaden: VS Verlag.
- Retzlaff, Rüdiger (2010). *Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schnell, I.(Hrsg.) (2015). *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, F. & Gebauer, A. (2011). *Systemisches Denken und Handeln*. Unveröffentlichtes Manuskript. TU Kaiserslautern: DISC.
- Stichweh, R. (2010). Fremde, Inklusionen und Identitäten. In Ders., *Der Fremde. Studien zur Soziologie und Sozialgeschichte* (S. 148-161). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Thimm, W. (2002). Familien mit behinderten Kindern in Deutschland – Wege der Unterstützung. In W. Thimm & G. Wachtel (Hrsg.), *Familien mit behinderten Kindern*. Weinheim, München: Juventa.
- Ullrich, S. (2015). Inklusion/Exklusion in und durch Familienzentren – Systemtheoretisch beobachtet. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum* (S. 112-127). Herder, Freiburg, Basel, Wien.
- Werdning, E. & Schinnenburg, H. (2016). Inklusion als Herausforderung für die Personalentwicklung. Ist-Stand aus der Sicht von Fach- und Leitungskräften. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werdning & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 117-144). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

4. Teil:
Professionsbezogene Perspektiven:
Lehrer_innenbildung

Jörg Mußmann und Ewald Feyerer

Inklusion studieren – Problemstellungen in den neuen Curricula zur inklusiven Pädagogik in den Lehramtsstudien in Österreich

In den vergangenen 10 Jahren vollzogen sich in Österreich grundlegende schul- und hochschulstrukturelle Veränderungen, die mit der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und neuartiger Lehramtsstrukturen sehr gute Voraussetzungen bieten für die Umsetzung einer inklusiven Bildung im Sinne der UN-BRK. Die Entwicklung und Umsetzungen der so genannten Curricula für die inklusiven Lehramtsstudiengänge stellte jedoch alle Akteur_innen vor spezifische terminologische Herausforderungen im Spannungsfeld von theoretischem Anspruch und Praxisorientierung für die angehenden Lehrkräfte sowie zwischen Dekategorisierung und sonderpädagogischer Spezialisierung. Der vorliegende Beitrag reflektiert diese Problemstellung theoretisch und skizziert den Untersuchungsbedarf für folgende Evaluationen.

1 Ausgangssituation in Österreich

Mit den internationalen Bildungsmonitoring-Studien (z.B. PISA, 2006; 2009) entfaltete sich auch in Österreich eine nachhaltige Debatte zu studienstrukturellen und schulpolitischen Veränderungen. Damit waren zwei zentrale Schritte verbunden. Zum einen die Weiterentwicklung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen mit den Aufgaben einer forschungsfähigen Einheit und der Umbau der bisherigen Lehramtsausbildung der Akademien in einen Bologna-konformen Hochschulstudiengang mit Bachelor- und Master-Struktur (Tischler, 2015, 37).

Mit dem Beschluss des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen im Jahr 2013 wurden schließlich das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert. Damit wurde die gesetzliche Grundlage geschaffen für eine grundlegende Reform des österreichischen

Bildungssystems und damit auch der Lehramtsstudien an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

Im Wintersemester 2015/16 starteten an allen Pädagogischen Hochschulen in Österreich die neuen Studienangebote im Bereich der Primarstufe. Mit diesen Veränderungen wurden die Voraussetzungen geschaffen für ein einheitliches Studium auf tertiärem Niveau und mit einer internationalen Anschlussfähigkeit für alle Lehramtstypen.

Die inklusiv pädagogische Orientierung der neuen Lehramtsstudien ist charakterisiert durch berufsbezogene Kernkompetenzen, die im Hochschulgesetz verankert sind. Die allgemeine pädagogische, die fachliche und didaktische, Diversitäts- und Genderkompetenz, das Professionsverständnis sowie die soziale und Beratungskompetenz stellen dafür eine übergeordnete Struktur dar.

Insbesondere die Diversitäts- und Genderkompetenz wird als Voraussetzung für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Österreich betrachtet. Denn mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 hat sich Österreich verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020 (BMAK, 2012) vom Juli 2012 konkretisiert diese Ziele. Die Abschaffung eines exklusiven Lehramtstyps für Sonderschulen erfordert zudem den Transfer sonderpädagogischer und inklusiv pädagogischer Qualifikationsbereiche in die verbliebenen, neuen Lehramtsstudiengänge für die Primarstufe und die Sekundarstufe.

Es ist hingegen nicht hinreichend geklärt, wie sich das Professionsprofil der neuen Lehrkräfte im Spektrum der Diversitätsdimensionen und der damit zusammenhängenden individuumzentrierten und systemorientierten Handlungsformen ausgestalten soll. Die Diskussion wird zudem durch den Anspruch nach einer Dekategorisierung der Sonderpädagogik zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik bestimmt. Da die Fragen zu inklusiver Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs weitestgehend von der Sonderpädagogik mit dem Blick auf behindertenpädagogische Aspekte geführt wurden, kritisieren Hinz & Köpfer, es könne nicht „überraschen, dass das Bildungssystem in dieser Situation rekontextualisierend reagiert, also mit einer Umformung neuer Anforderungen im Sinne seiner bestehenden Strukturen, Prozesse und Logiken“ (2016, 36).

Es bleibt das „Paradox [...], dass Inklusion mit der Forderung verbunden ist, die Differenzlinien [...] und Heterogenitätsdimensionen einerseits wahrzunehmen, andererseits aber bestimmte Kategorisierungen abzulehnen, da von diesen diskriminierende Wirkungen ausgehen“ (Ziemen, 2016, 94).

Zur Bearbeitung dieses Dilemmas wurde die in Österreich neuartige Lehr-
amtsstruktur geschaffen. Im Sinne inklusiv pädagogischer Themen- und
Inhaltsbereiche soll die Qualifizierung für diese Diversitätskompetenz imma-
nent und integriert in allen Bildungsbereichen und Unterrichtsfächern sowie
den bildungswissenschaftlichen Grundlagen berücksichtigt werden. Die in
den curricular strukturierten bildungswissenschaftlichen Grundlagen, den
pädagogisch-praktischen Studien, den Fachwissenschaften und der Fachdi-
daktik geschaffenen Orientierungsgrundlagen für alle Studierenden sollen
Wissens- und Handlungskompetenzen sowie professionelle Haltungen schaf-
fen, die Diversitätsbereiche im schulischen Kontext berücksichtigen.

Dementsprechend sollen alle Studienfächer und Bildungsbereiche die Ermög-
lichung inklusiver Bildung bei ihren curricularen Überlegungen und Planun-
gen zur Qualifizierung der Studierenden zu Grunde legen. Dies soll in den
endgültigen Studiencurricula aller anbietenden Institutionen inhaltlich und
terminologisch erkennbar sein. Dafür wird eine dezidierte Ausweisung der
Anteile inklusiver Pädagogik mit mindestens 6 ECTS-Anrechnungspunkten
in allen Unterrichtsfächern der Sekundarstufenausbildung bzw. 12 ECTS-
Anrechnungspunkten in den Bildungsbereichen der Primarstufenausbildung
in den einzelnen Modulbeschreibungen empfohlen. Zusätzlich soll im Be-
reich der „Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ das Stu-
dienfach „Inklusive Pädagogik“ mit mindestens 6 ECTS verankert sein.

Dem Spannungsverhältnis von Spezialisierung und Generalisierung der Pä-
dagog_innen für ein inklusives Schulsystem wurde dadurch begegnet, dass
ein exklusiver, vertiefender Studienbereich zur inklusiven Pädagogik mit
einem Fokus auf den Diversitätsbereich Behinderung als Schwerpunkt im
B.Ed.-Studium der Primarstufenlehrkräfte bzw. als Spezialisierung anstatt
eines zweiten Unterrichtsfaches in der Sekundarstufe eingerichtet wurde, der
von allen Studierenden im generalisiert gestalteten Studium frei wählbar ist.
Diese Vertiefung muss von jeder österreichischen Hochschule verpflichtend
mit 60 bis 80 ECTS-Anrechnungspunkte (Primarstufe) bzw. 95 bis 110
ECTS-Anrechnungspunkte (Sekundarstufe) angeboten werden.

Aufbauend auf dem Schwerpunkt im Bachelorstudium kann im Masterstudium
eine inhaltliche Vertiefung oder eine Erweiterung auf den angrenzenden
Altersbereich erfolgen. Inhaltliche Vertiefungen auf Basis des Schwerpunkts
„Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung“ können kategorial in einzel-
nen Entwicklungsbereichen erfolgen. Diese ersetzen die bisherigen sonder-
pädagogischen Fachrichtungen, die in akademischen Lehrgängen studierbar
waren, und sollen insbesondere auch für die Mitarbeit im Rahmen der Son-
derpädagogischen Zentren qualifizieren. Die inhaltliche Vertiefung Spezi-
alisierung benötigt ein Masterstudium im Umfang von zumindest 90 ECTS in

der Primarstufenausbildung, wovon 30 ECTS sowie die Masterthesis der kategorialen Vertiefung gewidmet sind.

2 Problemstellung

Die neu eingerichteten inklusiv orientierten Lehramtsstudienstrukturen in Österreich werden mit der Abschaffung eines exklusiven und eigenständigen Studientypus für Sonderpädagogik in den kommenden Jahren dazu führen, dass das Zuständigkeitserleben und die Qualifikationsprofile der Lehrkräfte von der aktuellen schulischen Praxis noch in weiten Teilen abweichen dürften. Die Herausforderung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung besteht darin, dass sowohl Studierende als auch anleitende Praxislehrkräfte oftmals wenig positiv bewertete Erfahrungen mit schulischer Inklusion gesammelt haben (Veber, Rott & Fischer, 2013). In den Kontexten, in denen die Studierenden in den neuen Studiengängen eigene Praxiserfahrungen sammeln könnten oder von jenen Lehrkräften als Mentorinnen und Mentoren profitieren könnten, die solche bereits gemacht haben, hängen das Zuständigkeitserleben (Breuer, 2015) und die Berufszufriedenheit (Gehrmann, 2013) jedoch meistens von den institutionellen Bedingungen für die Ausgestaltung der notwendigerweise neuen Unterrichtsorganisation ab, vor allem aber von der Partizipation an den und der subjektiven Identifikation mit den professionellen Veränderungen (Geiling & Simon, 2010). In einer Gesamtschau internationaler Befunde (Avramidis & Norwich, 2002; Sze, 2009) wird deutlich, „dass [...] Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen [...] wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung inklusiven Unterrichts darstellen“ (Hellmich & Görel, 2014, 48f). Veber, Pfitzner, Frohnert & Schellig (2015, 192) kommen daher auch zu der empirisch gestützten Einschätzung, dass „negative Selbstwirksamkeitserfahrungen gesammelt werden und eine Ablehnung von Inklusion zunimmt“, wenn die Entwicklung und Gestaltung inklusiver Settings von den praxiserfahrenen Lehrkräften als Mentor_innen selbst nicht als positiv und wirksam wahrgenommen werden. Geiling & Simon (2010, 71f) zeigen einen statistisch „hochsignifikante[n] Zusammenhang zwischen der Berufszufriedenheit und Einschätzung der Effektivität“ einer untersuchten inklusiven Schul- und Unterrichtsorganisation (flexible Eingangsphase in Brandenburg) auf. Hellmich & Görel (2014, 55f) belegen, dass allgemeine Lehrkräfte, die im Rahmen von Fortbildungen oder durch Praxis über „Erfahrungen aus dem Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen, [...] signifikant positivere Einstellungen zur Inklusion [haben]“ als jene, die keine Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gemacht oder keinerlei dies-

bezügliche Fortbildungen besucht hatten. Gleichzeitig kommen die beiden Autoren aber auch zu der einschränkenden Einsicht, es sei „[...] plausibel, dass gerade diejenigen Lehrerinnen und Lehrer mit positiven Einstellungen zur Inklusion freiwillig an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu inklusivem Unterricht teilnehmen“ (ebd., 58f).

Diese Freiwilligkeit zur Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen und inklusiv pädagogischen Fragestellungen ist durch die neuen Lehramtsstudienstrukturen in Österreich nur bedingt gegeben, da die Auseinandersetzung mit diesen Frage- und Problemstellungen in verschiedenen allgemeinen Bildungsbereichen für alle Studierenden verpflichtend ist. Das Zuständigkeitserleben und die Einstellung zu schulischer Inklusion der künftigen Studierenden auf dem Hintergrund kritischer gesellschaftspolitischer Diskurse, an denen sie vor Eintritt in die neuen Studienstrukturen beteiligt gewesen sein können, sind daher ernst zu nehmen.

Diese problematischen Voraussetzungen, also eine für Studierende durch Konsistenz und Systematik nachvollziehbare und damit auch überzeugende Darstellung inklusiver und sonderpädagogischer Fragestellungen innerhalb allgemeinpädagogischer Inhalte, sowie die Bedingungen, also positive Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Praxiseinblicke in inklusiven Unterricht und kollegiale Kooperation, stellten maßgebliche Faktoren bei der Entwicklung der neuartigen Lehramtsstrukturen und -inhalte in Österreich dar.

In der Vorbereitungs- und Entwicklungsphase ausgewählter Lehramtscurricula, an denen teilweise auch die Autoren beteiligt waren, zeigte sich schnell das Problem der inhaltlichen und terminologischen Verankerung der Vielfalt der schulisch relevanten Diversitätsdimensionen, die in einem Spannungsverhältnis zu pädagogisch-praktischen Gegenstandsbezügen mit Blick auf die Fragen der unterrichtsmethodischen Anwendbarkeit zu stehen schienen. Textlinguistisch bildeten sich diese Dimensionen in einem breit angelegten Verständnis von inklusiver Pädagogik in einer lexikalischen Aufzählung (z.B. „kultur-, fähigkeits- und gendersensibel“) ab, die aber wiederum mit Blick auf die damit einhergehenden, lehrpersonengebundenen Teildisziplinen als Expertisen (z.B. Migrationspädagogik, Sonderpädagogik, Gender Studies) und unterrichtspraktischen Bereiche (z.B. DaZ/DaF, sprachheilpädagogische Fördermaßnahmen, soziales Lernen) Fragen der ökonomischen Umsetzbarkeit in einem zeitlich begrenzten Studiengang aufwarfen.

Die Problemlage zwischen dem Anspruch des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur inklusiven Bildung mit allen Konsequenzen hinsichtlich seiner theoretischen Reflexionen sowie Terminologie bzw. Nomenklatur und den pragma-linguistischen Bedingungen der Programmatik eines Studiencurriculums, welches Absolventinnen und Absolventen zu einer wissenschaftlichen

Qualifikation führen soll, an diesem Diskurs teilnehmen zu können, die sich aber gleichzeitig auf konkrete Fälle bezogen unterrichtspraktisch kompetent zeigen sollen, wurde in der Entwicklungsphase der Curricula evident. Sie veranschaulicht den Befund von Veber, Pfitzner, Frohnert & Schellig (2015), dass „die Gefahr besteht, dass der Diskurs rund um Inklusive Bildung innerhalb von universitären Lehrveranstaltungen auf rein akademischem Niveau verbleibt“. Dieses Problem verschärft sich, wenn der Kritik an einer „Sonderpädagogisierung der Inklusionsidee“ und „unzureichenden terminologischen Eingrenzung“ (Veber & Fischer 2015, 98; Hinz, 2013) gefolgt wird und mit einer intersektionalen Perspektive (z.B. Rohrmann, 2013) der Versuch unternommen wird, die terminologisch differenzierbaren Diversitätsdimensionen auf einer höheren semantischen Abstraktionsebene aufzuheben. Ein vergleichbarer paradigmatischer Wechsel erfolgt durch die Einnahme einer systemischen Perspektive mit dem Ziel einer Dekategorisierung. Hinz & Köpfer (2016, 38) geht es dabei um eine „Reflexion und Transformation (sonder-) pädagogischer Kategorien, deren am Defizit ansetzender [...] Förderungsfokus ‚blinde Flecken‘ [...] produziert“. Diese Argumentation folgt dem „Universalitätsanspruch“ (Luhmann, 1987, 19) der Systemtheorie, die der systemischen Perspektive in der Pädagogik zu Grunde liegt. Sie ist eine „Breitbandtheorie“ und „ihre koordinierende Begrifflichkeit muss hochabstrakt abgesetzt werden, [...] Abstimmungen sprengen die Möglichkeiten sequenzieller Vertextung“ (ebd., 17; Luhmann, 1981). „Diese Theorielage erzwingt eine Darstellung in ungewöhnlicher Abstraktionslage“ (Luhmann, 1987, 12). In dieser hohen Abstraktionslage der in der inklusiven Pädagogik herangezogenen Theorie ist eine konkrete „Gegenstandsterminologie [...] nicht durchzuhalten“ (ebd., 16), denn „[...]jede Begriffsbestimmung muss dann als Einschränkung der Möglichkeit weiterer Begriffsbestimmungen gelesen werden“ (ebd., 12). Mit anderen Worten: In einer de-kategorialen, inklusiven Pädagogik sei in diesem Theorieformat die Verwendung kategorialer Begriffe mit ethisch-normativ begründet diskriminierenden Begriffen wie „behindert“ oder „Störung“ ausgeschlossen. Mit diesem Theorieproblem treten erneut „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ hervor, die Luhmann & Schorr (1999) der Pädagogik „als praktische Theorie, als Theorie für die Praxis“ (ebd., 187f) bereits im Allgemeinen attestierten. Sie stellen fest, dass „das Erziehungssystem [weit] davon entfernt ist, Systemreferenzen in einer pädagogisch sinnvollen Sprache zu konzeptualisieren“ (ebd., 45). Die empirische Auseinandersetzung mit Lehrplänen und Curricula, die den Anspruch erheben, die praktische Umsetzung der Didaktik als Theorie der Pädagogik zu organisieren, kann als einer von verschiedenen Versuchen verstanden werden, das so genannte „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982)

anzugehen und die geforderte Selbstreferenz herzustellen. Denn die curricular vermittelte Didaktik

„hat auch selbst eine Praxis, die ihrer eigenen akademischen Lehre. Das berechtigt aber noch nicht dazu, Theorie und Praxis in eins zu setzen, da es deren Differenz verwischt. Vielmehr ist diese Differenz selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Theoriebildung zu machen, was die Erforschung der didaktischen Theorien der Akteure einschließt“ (Hericks, Kunze & Mayer, 2004, 722).

3 Inklusive Begriffssystematik zwischen Theorie und Praxis

Eine konkrete Begriffssystematik, die diese Differenz zwischen Theorie und Praxis vermitteln muss und dabei in einem Spannungsverhältnis zur Abstraktion der theoretischen Reflexion steht, ist gleichzeitig in anderen, für die Pädagogik erforderlichen Bezugswissenschaften als Markierung von Erkenntnismitteln ein grundlegendes Gütekriterium erziehungswissenschaftlichen Arbeitens (König & Zedler, 2002, 242), in dem „Grundbegriffe („Kategorien“) den Gegenstandsbereich einer wissenschaftlichen Disziplin [...]“ konstituieren. Solche Verständigungsmöglichkeiten sind beispielsweise intendiert mit der aktuellen Entwicklung einer pädagogischen Diagnostik für die inklusive Pädagogik, die sich an dem Klassifikationskonzept der ICF(-CY) (World Health Organization, 2007) orientiert. Dabei wird nicht auf differenzierende terminologische Markierungen verzichtet, sondern diese wird jeweils einer entsprechenden disziplinären Domäne (z.B. Medizin, Logopädie, Pädagogik) zugeordnet und mit Blick auf ihre praktische Relevanz in der jeweils anderen Domäne reflektiert (z.B. ein medizinischer Behinderungsbegriff in der Pädagogik; Lindmeier, 2005, 138; Ziemen, 2016). Damit kann ein „kritischer, reflexiver und behutsamer Umgang mit Sprache“ (Dederich, 2015, 204) erreicht werden.

Dies stellt die zentrale Problemlage zwischen konzeptioneller Transformation und terminologischer Präzision und Systematik dar für die Entwicklung der neuen Lehramtscurricula als Textgenres, die für die Hochschullehre und Schulpraxis handlungsleitend sein sollen. Die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Abstraktion mit Blick auf Fragen der theoretischen Reflexion und der gleichzeitige Anspruch der Sicherstellung pädagogischer Handlungsfähigkeit der Lehramtsstudierenden einerseits und die theoretische Reflexion zur Schaffung einer inklusiven Haltung andererseits führen zu einem hohen Maß an inhaltlicher Komplexität, die große Herausforderungen für die Akteur_innen bei der Erstellung der neuen Curricula darstellten (meist in Lehramtsstudien tätige Dozierende, an österreichischen Pädagogischen Hochschu-

len manchmal ohne wissenschaftlich-akademische Ausbildung und an Universitäten oft mit geringerer schulpraktischer Erfahrung). Denn während bei einem separaten Lehramtsstudium für Sonderpädagogik die pädagogische Spezialisierung arbeitsteilig und exklusiv in einem dafür vorgesehenen Curriculum behandelt werden kann, erfordert eine inklusionsorientierte Lehramtsstudienstruktur auf der einen Seite eine Vervielfältigung der Inhalte. Auf der anderen Seite kann sich die Darstellung des Studienformates in ihrer syntaktischen Textstruktur nicht in einer Addition sonderpädagogischer Qualifikationen erschöpfen, sondern die Innovation muss in einer qualitativen Veränderung liegen, die zu einer konzeptionellen Transformation (Hinz & Köpfer, 2016) und damit zu einem veränderten professionellen Selbstverständnis führen soll.

Sowohl die textstrukturell-quantitativen als auch die qualitativen Aspekte einer inklusionsorientierten Curriculumentwicklung stellten die beteiligten wissenschaftlichen und ausbildenden Akteurinnen und Akteure in Österreich vor große Herausforderungen, da bei diesen nicht durchgehend die Qualifikationen und Inhalte vorausgesetzt werden können, für die sie selbst die künftigen Curricula erstellten. So wie Vertreterinnen und Vertreter der inklusiven Pädagogik im Kontext von Forschung und Lehre nach den theoretischen und ethisch-normativen Grundlegungen der vergangenen Jahre nun aufgefordert waren, empirisch gesicherte Konzepte und Methoden der inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung zu elaborieren, so waren die Akteurinnen und Akteure aus der Fachdidaktik der Unterrichtsfächer angehalten, Methoden und Unterrichtskonzepte aus einer inklusiv pädagogischen Perspektive zu reflektieren.

Die Entwicklung der österreichischen Lehramtscurricula vollzog sich zwischen terminologischer Abstraktion und handlungsleitender Konkretion als Entwicklung der „Pädagogik zwischen Technik und Reflexion“ (Luhmann & Schorr, 1999, 115). Dieser Vollzug war maßgeblich bestimmt durch die Theorie und Konzepte der inklusiven Pädagogik und durch den Wegfall eines eigenständigen Studienganges für Sonderpädagogik. In ihrer systemischen Ausrichtung sind diese Konzepte erziehungswissenschaftliche Konstruktionen, die mit Luhmann & Lenzen (2002, 176) als „Hybridformel“ beschrieben werden können. Mit einer „Doppelstrategie im Umgang mit dem Theorie/Praxis-Schema“ (Luhmann & Schorr, 1999, 190) werden Systemtheorie (systemische Konzeption eines Begriffes sozialer Inklusion) und Handlungstheorie (Pädagogik, Unterricht) zusammengeführt. Aber bereits „der Versuch [...], auf der Grundlage von Interaktionstheorien allgemeine Theorien des Sozialen zu konstruieren, [liegt ‚schief‘]“ (Luhmann, 1987, 17). Wie sich diese Schiefelage auf die Entwicklung dieser Curricula im Rahmen einer

grundsätzlichen Reform des österreichischen Lehramtsbildungssystems mit Blick auf den Studienbereich der inklusiven Pädagogik auswirkt, wird in Evaluationen der Curricula und deren Umsetzung derzeit näher untersucht. Als zentrales Problem stellt sich bereits jetzt heraus, dass die neuartigen Studienstrukturen und -inhalte auf inklusive Schulstrukturen vorbereitet, die es bisher noch gar nicht gibt.

4 Ausblick

Diese grundsätzliche theoretische Ausgangslage führte zu diversen Problemstellungen bereits bei der Entwicklung der in Österreich neuartigen Lehramtscurricula, die sich durchgehend in allen Kontexten der Lehramtsstudien alltagssprachlich als das Theorie-Praxis-Dilemma umreißen lässt. Im Bereich der Hochschulentwicklung und -didaktik an österreichischen Pädagogischen Hochschulen bildet es sich auch in der Frage nach der personellen Besetzung inklusiv pädagogischer Module und Lehrveranstaltungen ab. Während oftmals Lehrende im Rahmen der Ausbildungsstruktur für Sonderschullehrkräfte der ausgelaufenen Pädagogischen Akademien dem praxisorientierten Training unterrichtsfachspezifischer Fertigkeiten besondere Bedeutung zuwiesen, stehen viele nun vor der Herausforderung, mit der systemisch und systemtheoretisch begründeten Problemstellung theoretischer Reflexion eben diese in Frage zu stellen. Dies wirkt auf Studierende zurück. Der Eindruck einer Studentin im Rahmen einer Informationsveranstaltung zu den neuen Studienangeboten fasst dies ebenso anekdotisch wie schlicht zusammen: „Das wird wohl sehr theorielastig“. Das Dilemma verschärft sich durch noch nicht ausreichende und positiv belegte Praxiserfahrungen im inklusiven Unterricht seitens der Praxisanleitenden und damit auch der Studierenden. Das Kernproblem der neuen inklusiven Lehramtsstruktur in Österreich ist eine mutmaßlich unzureichende Außendarstellung der Konsequenzen der Inklusionsorientierung in den Lehramtsstudiengängen und zum anderen eine laienhafte Fehlinterpretation der curricularen Umstrukturierung durch Studienanfänger und Lehrkräfte in der Praxis. Durch den Wegfall des separaten Studienganges für Sonderpädagogik und die Implementierung inklusiv pädagogischer Inhalte in die Module der allgemeinen Bildungsbereiche und Fachdidaktik, die als euphemistische Etikettierung der bisherigen behindertenpädagogischen Arbeitsweisen und sonderpädagogischen Techniken verstanden werden, entsteht sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden der Eindruck zusätzlicher Studieninhalte, die vermittelt und erarbeitet werden müssen im Sinne von: „Das müssen wir jetzt auch noch machen?“. Die Immanenz statt additiver Ergänzung inklusiv pädagogischer Inhalte und die damit verbundene qualitative

und weniger quantitative Veränderung der bisherigen Studienstruktur wurden noch nicht ausreichend vermittelt und erfasst. Damit steht die Entwicklung der inklusiven Bildung als gesamtgesellschaftliches Projekt auf der Ebene der Lehramtsbildung und Hochschulschulentwicklung insgesamt vor der Aufgabe, die bisherige Lehrerbildungsforschung um diese neuen Problemstellungen zu erweitern. Dies geschieht beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Rahmen diverser Evaluationsprojekte, die sich der Curriculum-Analyse, der Rekonstruktion der Sichtweisen der neuen Studiengeneration in den inklusiven Lehramtsstrukturen und Erfassung ihrer Einstellungen und Haltungen insbesondere mit Blick auf inklusive Bildung und demokratische Werthaltung widmen.

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- BMASK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten* (Vol. 59). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Dederich, M. (2015). *Körper, Kultur und Behinderung: eine Einführung in die disability studies* (Vol. 2). Bielefeld: Transcript.
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (2007), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 175-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geiling, U. & Simon, T. (2010). *Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg 2010*. Halle (unveröff. Abschlussbericht).
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227-240.
- Hericks, U., Kunze, I. & Meyer, M. A. (2004). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 721-752). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 36-47.
- König, E. & Zedler, P. (2002). *Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lindmeier, B. (2005). Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50(2), 131-149.

- Luhmann, N. (1981). Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S.170-177). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. *Fragen an die Pädagogik*, 1, 11-40.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reisse, W. (1972). Vorschläge für die Verwendung der Termini „Curriculum“ und „Curriculumforschung“. *Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung*, (1), 7-14.
- Rohrman, E. (2013). Behinderung und Armut. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen (Behinderung, Bildung, Partizipation)*, Bd. 7, (S. 152-161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sze, S. (2009). A Literature Review: Pre-Service Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Tischler, K. (2015). „Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU“ in Österreich – eine typisch österreichische Lösung! *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*, 37.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Lehrerbildung durch Schülerförderung – ein Baustein zur inklusiv-individuellen Förderung. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 188-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., & Fischer, C. (2015). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In Amrhein, B. (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildungstheorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Pfitzner, M., Frohnert, J. & Schellig, M. (2015). Pini-Sport – Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. (S. 185-205). Berlin: Logos Verlag.
- Ziemen, K. (2016). Das Provokative Essay: De-Kategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (2), 93-97.

Brigitte Kottmann

„Also ich hab‘ mir immer gewünscht im GU tätig zu sein!“ – Ergebnisse der Absolventenbefragung des Studiengangs Integrierte Sonderpädagogik in Bielefeld

Im folgenden Beitrag geht es um den Bielefelder Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik, der das sonderpädagogische Studium in die allgemeine Erziehungswissenschaft integriert. Der Studiengang qualifiziert durch seine Struktur, seine Konzeption sowie die Vergabe eines doppelten Abschlusses für ein allgemeinpädagogisches und ein sonderpädagogisches Lehramt in besonderem Maße Lehrkräfte für eine Schule für alle Kinder. Vorgestellt werden Ergebnisse einer qualitativen Befragung von 20 Absolvent_innen. Durch leitfadengestützte Interviews wurden u.a. deren Einstellungen und Haltungen, ihr professionelles Selbstverständnis sowie die konkrete Ausgestaltung der Antinomie von Fördern und Selektieren am Beispiel der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf erfragt, die hier portraitiert und interpretiert werden.

Der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik wurde in Bielefeld im Jahr 2002 gestartet (vgl. Hänsel, 2015). Konstitutiv für den Studiengang ist, dass der Erwerb eines Lehramts für sonderpädagogische Förderung ausschließlich in Kombination mit einem allgemeinen Lehramt (d.h. für die Grund-, Haupt-, Real- oder Gesamtschule) möglich ist. Der Studiengang ISP wird (nur) für die beiden Förderschwerpunkte *Lernen* und *Emotionale und soziale Entwicklung* angeboten und verzeichnet bereits seit 2007 die ersten Absolvent_innen, die die Universität mit einem doppelten Lehramtsabschluss verlassen. Diese Rahmendaten zeigen, dass in Bielefeld deutlich vor der Ratifizierung der VN-Behindertenrechtskonvention ein Lehramtsstudium konzipiert wurde, das Lehrkräfte für eine Tätigkeit an einer Schule für alle Kinder qualifizieren soll und das auf der Ebene der Lehrer_innenbildung versucht, eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ zu überwinden. Zu den Eckpunkten des Konzepts gehören vor allem die Integration der Sonderpädagogik in die allgemeine Erziehungswissenschaft und ein inhaltlicher Fokus auf Mehrperspektivität, den Umgang mit Heterogenität sowie eine kritische Auseinander-

setzung mit den Prämissen und Konstruktionen der „traditionellen Sonderpädagogik“. Leitend sind ein breiter Inklusionsbegriff sowie Inklusion als fächerübergreifende Perspektive in Forschung und Lehre, nicht als exklusive Idee oder Aufgabe der Sonderpädagogik. Dagmar Hänsel, die Initiatorin des Studiengangs hebt hervor, dass es sich um ein seit zehn Jahren erprobtes Konzept handelt, „das nicht hier den Spezialisten und dort den Generalisten sieht, sondern das Lehrkräften durch den integrierten Erwerb des allgemeinen und des sonderpädagogischen Lehramts ermöglicht, sich für alle Kinder zu qualifizieren“ (Hänsel, 2015, 38). Weitere Informationen zum Studiengang finden sich z.B. bei Lütje-Klose, Miller & Ziegler (2014).

1 Die Perspektive der Absolvent_innen

In den Jahren 2011 und 2013 fanden jeweils Befragungen mittels eines Online-Fragebogens statt, um Informationen über den beruflichen Werdegang der Absolvent_innen zu erhalten, um zu einem Abgleich der Konzeption des Studiengangs mit den retrospektiven Einschätzungen zu kommen und um schließlich auch Einstellungen und Haltungen zu Fragen des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion zu erheben (vgl. Kottmann & Hofauer, 2015). Im Jahr 2015 wurden Interviews geführt, um zu vertieften Aussagen zu gelangen. Zwei Seminargruppen des ISP-Studiengangs im Mastermodul „Profession“ entwickelten gemeinsam mit Prof. Dr. Susanne Miller und der Autorin einen Leitfaden, der 34 Interviewfragen zu den Bereichen „Gegenwärtige berufliche Situation“, „Evaluation von Studium und Studiengang“ sowie „Einstellungen und Haltungen“ enthielt. Zur Gewinnung der Interviewpartner_innen wurden die Absolvent_innen per Mail kontaktiert, insgesamt 20 erklärten sich anschließend zu einem Interview bereit. Die Interviewpartner_innen bilden im Hinblick auf die Geschlechterverteilung (85% weiblich) und den aktuellen Tätigkeitsort in etwa die Gesamtkohorte ab: so wurden a) Absolvent_innen befragt, die als Förderschullehrkräfte an Förderschulen oder aber im Gemeinsamen Unterricht an Grund- oder weiterführenden Schulen tätig sind, b) Grundschullehrkräfte, die an Grundschulen unterrichten und c) Absolvent_innen, die aktuell einer Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen nachgehen. Die Interviews wurden von jeweils zwei ISP-Studierenden geführt und anschließend transkribiert, die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), hierfür wurden ein Kategoriensystem entwickelt und die Interviews mithilfe der Software MaxQda (vgl. Kuckartz, 2007) ausgewertet.

2 Einstellungen und Haltungen

Im Rahmen professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006) erweisen sich Einstellungen und Haltungen als zentraler Aspekt für Lehrer_innenhandeln sowie für die Umsetzung von Inklusion in der Schule. Auch wenn bis heute nicht geklärt ist, welche Auswirkungen spezifische Überzeugungen und Einstellungen auf das Lehrer_innenhandeln haben, so ist die Bedeutung einer positiven Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion vielfach nachgewiesen (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, 86-87): Lehrkräfte, die gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Teil ihrer professionellen Rolle ansehen, können qualitativ höherwertigen Unterricht in inklusiven Lerngruppen realisieren. Dementsprechend resümieren die Kultusminister- und die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer gemeinsamen Empfehlung zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (2015, S. 3): „Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“. Besonders anschaulich wird diese zentrale Bedeutung von Einstellungen und Haltungen in dem Zitat der Absolventin Sabine:

„Also ich sag mal, das beginnt – also die Einstellung, das Wichtige dabei ist eigentlich die Einstellung, die so im Kopf beginnt. Wenn das schon nicht da ist, dann wird's schwierig“ (Sabine, S.2, 20).

3 Professionelles Selbstverständnis

Die Doppelqualifikation spielt sowohl für die Konzeption des Studiengangs als auch für die Einstellungen, Haltungen und das professionelle Selbstverständnis der Absolvent_innen eine zentrale Rolle. Sie können sich sowohl als Sonderpädagog_in als auch als Regelschullehrkraft auf Stellen dieser beiden Kategorien bewerben bzw. als solche tätig sein, was das jeweilige Tätigkeitsfeld, aber vermutlich eben auch die konkreten Einstellungen und Haltungen beeinflusst. Dementsprechend wurde im Leitfaden u.a. die Frage formuliert: *„Sehen Sie sich eher als Förderschul- oder Regelschullehrer/in?“* In den Antworten zeigt sich, dass das aktuelle Stellenprofil und seine individuelle Ausgestaltung einen großen Einfluss auf das Selbstverständnis haben. Dieses wird an der Äußerung von Sabine deutlich, die derzeit als Sonderpädagogin im Gemeinsamen Unterricht (GU) an einer Grundschule tätig ist: *„Ja, da würde ich sagen, das ist abhängig davon, wie die Schule den GU umsetzt“* (Sabine, S. 7, 93-94). Diese Aussage unterstreicht, dass sie sowohl ihre Rolle

als auch ihre konkrete Zuständigkeit als flexibel und die konzeptionelle bzw. reale Umsetzung an der Schule dafür als maßgeblich empfindet.

Ebenso zeigen Antworten, dass die Absolvent_innen sich mit ihrer Doppelqualifikation auch als Lehrer_innen für alle Kinder definieren und es schwierig finden, sich auf die Frage „Förderschul- oder Regelschullehrer/in“ zu einem eindeutigen Profil zu bekennen, wie es von Simone formuliert wird:

„Ich finde die Unterscheidung eigentlich mittlerweile blöd, weil letztendlich sollen wir uns ja im Grunde für alle Kinder irgendwie sehen, aber letztendlich muss man da auch sagen, also ich (...) sehe ich mich eher als Lehrerin für alle, also im Grunde genommen gibt es da gar nicht die Unterscheidung, aber auch im Kollegium werde ich natürlich eher wahrgenommen dann als die Sonderpädagogin (...)“ (Simone, S. 8-9, 49).

Simone ist als Förderschullehrerin an einer Stadtteilschule eingesetzt und hat dort eine Klassenlehrerfunktion übernommen. Diesen Klassenlehrerstatus sieht sie als zentral an und argumentiert, dass sie diese Möglichkeit, eine „Heimat“ zu haben, für Kinder „richtig da“ zu sein, für etwas Besonderes hält und dadurch eine ganz andere Einstellung zu vertreten. Bei Simone wird gleichzeitig ersichtlich, dass es (wie bei Sabine) auf die Schule, aber auch auf das Kollegium ankommt, das Rollen zuweisen oder einfordern kann, bzw. in dem mögliche Differenzen in den Zuständigkeiten und Anforderungen virulent werden können.

Für die Philosophie des Studiengangs zentral ist ebenso der Aspekt, die Dichotomie von Generalist_in vs. Spezialist_in aufzuheben. So antwortet Jenny, die aktuell als Förderschullehrerin im GU einer Grundschule tätig ist:

„Ich würde sagen eher als Förderschullehrerin. Obwohl jetzt durch, eben im letzten halben Jahr, verschwamm das auch irgendwie. (...) Also schon eher als Förderschullehrerin, wobei sich da auch irgendwo in dem Kontext auf jeden Fall die Berufsbilder auch schon angenähert haben, also manchmal auch schon fast ineinander übergehen.“ (Jenny, S. 12, 63) sowie „Dass es für mich schon auch ein Stück weit Normalität ist, dass ich halt... dass es auch irgendwie normal ist, dass ich nicht zu allen Bereichen irgendwie die totale Expertin sein kann. Und das ist auch gar nicht Sinn... das muss ja auch nicht sein“ (Jenny, S. 8, 45).

Gleichwohl zeigen andere Antworten auf die o.g. Frage, dass einzelne Absolvent_innen sich klar zu einer Profession (und dann vermehrt zu der sonderpädagogischen) positionieren: *„Nee, schon eher als Förderschullehrerin, oder Förderlehrerin. (...) Ja, weil ich doch noch eher den Blick dann da auf die Schüler habe. Und da auf die achte“ (Anita, 11, 128-130).* Eventuell kann dieses eindeutigere Selbstverständnis jedoch damit zusammenhängen, dass Anita im GU an einer Gesamtschule, d.h. in der Sekundarstufe I tätig ist und

hier Rollen und Teamarbeiten – vermutlich verstärkt durch das Fachlehrer_innenprinzip – anders ausgestaltet werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Praxiserfahrungen, die derzeit besetzte Stelle, die Umsetzung des GU und die Rolle im Kollegium an der konkreten Schule das professionelle Selbstverständnis der Absolvent_innen massiv beeinflussen. Hier ist eine systemimmanente und professionsbezogene Eigendynamik zu vermuten, die durch strukturelle Vorgaben, Aufgabenfelder und -zuschreibungen die Rollen und Zuständigkeiten auch vorgeben. Seitens der Absolvent_innen zeigen sich deutliche Bereitschaften, Rollen und Zuständigkeiten flexibel zu übernehmen bzw. sich durch die Doppelqualifikation als Lehrkraft für alle Kinder zu definieren, gleichwohl bleibt dieses abhängig von der konkreten Umsetzung auf den strukturellen Ebenen der Klasse und des dort tätigen Teams, der einzelnen Schule und des jeweiligen Kollegiums sowie der Schulform bzw. Schulstufe.

4 Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf

An der Interviewfrage *„Wie positionieren Sie sich zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf?“* können die antinomischen Anforderungen des Schulsystems im Spannungsfeld von Fördern und Selektieren (vgl. Helsper, 1996) aufgezeigt werden. Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) konkretisiert zudem die aktuelle widersprüchliche Problemlage, dass sowohl die Integrations- /Inklusionsquote aber auch insgesamt die Förderquote steigen, d.h. es werden zwar mehr Kinder mit einem SPF inklusiv beschult, jedoch steigt ihr Anteil insgesamt an, so dass nicht weniger an den Förderschulen unterrichtet werden (vgl. Klemm, 2015, Hollenbach-Biele 2016). In NRW wird an der expliziten Feststellung von SPF und an der Erstellung von Gutachten nach wie vor rechtlich festgehalten (= AOSF, vgl. MSW NRW 2014 sowie zur Kritik Miller & Kottmann 2016), was einer zentralen Zäsur entspricht, die den Exklusionsmechanismus und die Funktionslogik des Schulsystems symbolisiert. Es geht konkret um die Situation, einen SPF festzustellen oder davon abzusehen bzw. ein Kind als sonderpädagogisch förderbedürftig zu etikettieren oder nicht, und somit zeigen sich Einstellungen und Haltungen hier deutlich greifbarer. Die folgenden Äußerungen repräsentieren die schwierige Ausgangslage und auch die Zerrissenheit der Lehrer_innen:

„Ich find' das schade, dass ähm, wir den Kindern den Stempel immer noch aufdrücken müssen, um entsprechend Lehrerstunden zu bekommen oder Mittel zu bekommen, äh für sonderpädagogische Unterstützung. Denn das ist ja bis jetzt immer noch so trotz Inklusion, dass man eben immer erst noch mal sagen muss – so

ich stell hier jetzt ein AOSF-Verfahren und da ist hier der Förderort festgestellt – und erst dann krieg ich für das Kind so und so viele Stunden mit einem Sonderpädagogen und das ist eigentlich nicht Inklusion finde ich.“ (Kira, S. 7, 67)

„Man kann halt auch viel Fehlentscheidungen treffen.“ (Dinah, S. 14, 83)

Fast übereinstimmend werden von den Absolvent_innen bzw. Lehrer_innen Zweifel an dem Verfahren, Unsicherheiten und Sorgen geäußert. Der Verweis auf systemische Zwänge, die sie in diese Antinomie zwingen, um damit pädagogische Ressourcen zu erschließen, wird sichtbar. Gleichzeitig wird die Sorge formuliert, mit dem Verfahren „das Richtige“ zu tun, und im Sinne des Kindes zu agieren. Sehr plakativ urteilt Simone über das Feststellungsverfahren:

„Ja, also letztendlich, wenn wir jetzt inklusiv denken, ist es Schwachsinn, so was zu machen, (...) weil dann müssen wir sagen, ok, jedes Kind hat in irgendeiner Weise irgendwo Förderbedarf und sei es das Kind, was hochbegabt ist und eigentlich noch mehr könnte. Von daher brauchen wir das im Grunde genommen nicht, aber um Kinder sinnvoll fördern zu können, egal auf welchem Niveau, brauchen wir ja trotzdem eine Art Förderplan, das heißt, so dieses Instrument AOSF brauchen wir nicht unbedingt, aber das heißt nicht, dass wir keine Diagnostik brauchen, um dann individuell fördern zu können und (...) das ist dann egal, ob das Kind auf einem sehr geringen Niveau arbeitet oder auf einem sehr hohen. Es muss irgendwie diagnostiziert werden, an welcher Stelle setze ich an, um das Kind passend zu fördern, aber ich muss nicht sagen, das Kind hat sonderpädagogischen Förderbedarf.“ (Simone, S. 7-8, 43)

Bei Simone wird zudem deutlich, dass sie explizit von *pädagogischem* und nicht von *sonderpädagogischem* Förderbedarf ausgeht, was bedeutsam für eine inklusive Diagnostik ist, aber auch für eine von ihr empfundene und für sich definierte Zuständigkeit für alle Kinder spricht. Möglicherweise wird es durch die Doppelqualifikation besonders schwierig, die bildungspolitisch vorgegebene Aufgabe der Selektion in einem vermeintlich inklusiven Schulsystem umzusetzen.

5 Fazit

Hänsel und Miller (2014) kritisieren, dass die Rollen- und Aufgabenbeschreibung von Lehrkräften der allgemeinen Schule und der Förderschule häufig deutliche Tendenzen zur Hierarchisierung aufweist, und dass Förderschullehrer_innen sich zunehmend als Berater_innen oder in einer eher übergeordneten Funktion sehen. Die portraitierten Interviewpassagen zeigen, dass die Absolvent_innen überwiegend eine hybride Rolle mit einer Zuständigkeit für alle Kinder bevorzugen würden. Gleichwohl sind sie durch die Stellen-

und Schulpraxis, die in der Regel eine eindeutige Zuständigkeit bzw. Rolle vorsehen, häufig gezwungen, die konkrete Stelle entsprechend der Erwartungen auszufüllen und sich eher mit einem Lehramt zu identifizieren. Vermutlich wirken sich dann wiederum das höhere Gehalt, die aktuell positiven Stellenaussichten, der Wunsch, eine (durch eine längere Studiendauer) erworbene, vermeintlich höherqualifizierende Position und auch Rollenzuschreibungen im Kollegium dahingehend hierarchisch aus, dass die Absolvent_innen sich zwar als flexibel empfinden, gleichwohl aber eine deutliche Tendenz zum Förderschullehramt aufweisen.

Abschließend bleibt die Frage der Einstellungen und Haltungen, die zentral sind, aber die die Diskussion auch nicht verkürzen dürfen. So betonen Trautmann und Wischer, dass die Inklusionsdebatte zu kurz greift, wenn sie schwerpunktmäßig an die „richtigen“ Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte appelliert und dabei sämtliche organisationstheoretischen Fragen und die „Wirkmächtigkeit der Struktur und Logik der Institution“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 113) vernachlässigt. Gleichzeitig ist aktuell festzustellen, dass die Forschung über Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften zu Inklusion „boomt“ und damit die Wirkmacht des Systems und seiner einzelnen Ebenen bzw. Rahmenbedingungen, unter denen Lehrer_innen konkret tätig sind, drohen vernachlässigt zu werden.

Die Antinomie von Fördern und Selektieren zeigt sich bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf besonders gravierend (vgl. zum Entscheidungsdilemma: Miller & Kottmann, 2016). Behinderung bzw. SPF ist nach wie vor als wirkmächtigste Differenzkategorie in der inklusiven Schule anzusehen. Dieses konterkariert die Idee von Inklusion, wonach eine Anerkennung individueller Unterschiede ohne Kategorisierung, ohne Aussonderung und ohne dichotome „Zwei-Gruppen-Theorie“ (vgl. Hinz, 2009) erfolgen soll. Auch die befragten Absolvent_innen äußern ihre Kritik an dem Verfahren und machen deutlich, dass sie diese Differenzkategorie und die entsprechende Markierung für ihr pädagogisches Handeln als überflüssig betrachten, gleichwohl durch das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, welches auch durch die VN-Konvention nicht aufgelöst wurde, in die Situation gezwungen werden. So bleibt letzten Endes auch mit einer Doppelqualifikation auf der Ebene der Lehrkräfte eine fragwürdige Zwei-Gruppen-Theorie erhalten.

Um zu einer gegenseitigen Wertschätzung unterschiedlicher professioneller Expertisen und Perspektiven, zu einer Verzahnung zwischen grundschul- und sonderpädagogischen Förderressourcen sowie einer multiprofessionellen Kooperation und dem Aufbau mehrperspektivischer Teamstrukturen auf Schul- und Ausbildungsebene zu gelangen (vgl. Lütje-Klose et al. 2014),

sollte auf eine explizite Kategorisierung der Kinder verzichtet werden. Erst wenn an einer Schule Diversität ohne Etikettierung selbstverständlich ist und alle Lehrer_innen sich für alle Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen, ist eine inklusive Schule glaubwürdig. Dafür ist eine gemeinsame Lehrerbildung ebenso notwendig wie die entsprechenden Rahmenbedingungen und Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte. Das im Titel erwähnte Zitat einer Absolventin: „Also ich hab‘ mir immer gewünscht im GU tätig zu sein. (...) ich denk mal auch, das Studium hat da auch sehr geprägt...“ weist somit nachdrücklich auf die Relevanz und Qualität universitärer Lehrerbildung für die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen hin, gleichwohl dürfen auch die entsprechenden strukturellen Bedingungen in der Schule nicht vernachlässigt werden.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Hänsel, D. (2015). Inklusive Lehrerbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. *Pädagogik*, 3, 38-42.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014). Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In M. Lichtblau u.a. (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 91-104) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Schulbildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster/Berlin: Waxmann.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 171-179.
- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In Bertelsmannstiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11-33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland, Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kottmann, B. & Hofauer, F. (2015). „Ich habe einen anderen Blick auf die Arbeit und die Kinder“ - Ergebnisse der Absolventenbefragung des Bielefelder Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 322-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

- Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz der BRD. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In Soziale Passagen. *Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*. 6/1, 69-84.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Miller, S. & Kottmann, B. (2016). Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft* (S. 219-237). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014). *Achte Verordnung zur Änderung der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF)* 2014. Unter: <http://www.landtag.nrw.de/portal/ww/dokumente/archiv/Dokument/MMV16-2200.pdf>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Svenja Jaster

Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln: Die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion

Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) versteht Inklusion als Querschnittsaufgabe für alle Lehrämter. Gemeinsam mit Kooperationspartner_innen hat sich im Jahr 2015 die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion gegründet, die die Vernetzung zwischen Fachdidaktiken und -wissenschaften, Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik unterstützt. Die Orientierung an den tatsächlichen Bedarfen der schulischen Praxis steht dabei im Vordergrund. Anfang 2016 haben sich hierzu Vertreter_innen aus unterschiedlichen Fachbereichen und Disziplinen vernetzt und an interdisziplinären Fragestellungen im Kontext inklusiven Unterrichts gearbeitet. Diese Arbeit wird im Herbst 2016 fortgesetzt und durch Vertreter_innen aus der schulischen Praxis unterstützt, um die Verzahnung von Theorie und Praxis zu sichern.

1 Ausgangslage

Ausgehend von den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen „kommt der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer eine Schlüsselfunktion im Kontext dieser Bildungsreform zu“ (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, 12). Nach Amrhein und Reich (2014, 32) stehen „die Fachdidaktiken [...] vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen“, und Preuss-Lausitz (2014, 12) verweist darauf, dass sich guter inklusiver Unterricht „im jeweiligen Fach – und mit den jeweiligen Fachlehrkräften – realisiert. [...] Die Fachdidaktik- und Fachwissenschafts-Lehrstühle der Universitäten und Hochschulen könnten, in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik, kompetente Auftragnehmer sein“, um fächerspezifische Forschungsfragen zu bearbeiten.

Dass sich diese Veränderungen in der Lehramtsausbildung wiederfinden müssen, findet seinen Niederschlag schließlich in der Lehramtszugangsverordnung (LZV) und wird damit auch rechtlich verankert. Die Verordnung

sieht vor, dass „die Leistungen in den Fächern [...] im Umfang von mindestens 5 Leistungspunkten inklusionsorientierte Fragestellungen [enthalten]“ (MIK NRW, 2016, §1(2)). Eine grundlegende Herausforderung innerhalb dieser Debatte ist die Tatsache, dass es keine einheitliche Definition von Inklusion gibt.

2 Inklusionsverständnis

In den letzten Jahren hat sich die Debatte um Inklusion in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten vor allem durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention etabliert, während der Inklusionsbegriff nicht eindeutig definiert ist (vgl. Wansing, 2015, 43). Häufig finden sich in Definitionsansätzen Aufzählungen verschiedener Heterogenitätsdimensionen, wobei Besand und Jugel (2015, 48) diese Problematik als „additives Vorgehen“ zusammenfassen, das an Grenzen der Disziplinen stößt und sich in Widersprüchen verfängt. Sie betonen, dass sich die Debatte um Inklusion nicht auf Menschen mit Behinderung beschränken könne, sondern sich auf alle Menschen beziehen müsse (vgl. ebd., 2015). Grosche (2015, 23) geht davon aus, dass eine Definition in absehbarer Zeit nicht zu erwarten sei, da es sich um ein „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ handle und plädiert dafür, das entsprechende Inklusionsverständnis zu Beginn jeden Diskurses offenzulegen, um eine Verständigungsbasis zu erreichen. Heinrich et al. (2013, 74f) beschreiben dabei das Dilemma zwischen theoretischer Idealisierung und Realitätsferne. Die Autoren plädieren dafür, einen breiten Inklusionsbegriff als immer wieder anzustrebendes Ziel zu vertreten, während diese Ausgangsbasis anschließend so operationalisiert werden müsse, dass sie umsetzbar sei (vgl. ebd. 2013, 73f).

Im Zusammenhang von (Aus-)Bildung und Inklusion werden oftmals zwei Ebenen angesprochen, die beide berechtigt sind: als politisch-normatives Ziel von gesellschaftlicher Partizipation aller Menschen, sowie als handlungsorientiertes Thema in verschiedenen Lehr- und Unterrichtsveranstaltungen.

Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) vertritt einen weiten Begriff von Inklusion und bettet ihn in ein weites Verständnis gesellschaftlicher Heterogenität und Diversität ein. Inklusion ist am ZfL als Thema für alle Lehramtsstudiengänge und in allen Phasen verankert, dessen Ausgestaltung fortlaufend weiterentwickelt wird. Je nach Kontext werden hier Schwerpunkte gebildet, die eine tiefere inhaltlich Auseinandersetzung erlauben, wie auch im Falle der Kooperationsinitiative, die im Weiteren vorgestellt wird.

3 Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln

An der Universität zu Köln sind über 12.000¹ Lehramtsstudierende eingeschrieben (vgl. Universität zu Köln, 2016). Die Ausbildung erfolgt an vier lehrer_innenbildenden Fakultäten² und wurde zum Wintersemester 2011/12 auf das Bachelor-Master-System umgestellt.

Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) bietet seit 2011 Informationen in allen Phasen des Studiums und begleitet und koordiniert die Lehrer_innenbildung an der Universität, indem es eng mit den lehrer_innenbildenden Fakultäten und den kooperierenden Hochschulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung³ (ZfsLs) und Schulen der Ausbildungsregion Köln kooperiert.

An der Universität zu Köln können die Lehramtsstudiengänge Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, Berufskollegs und Lehramt für sonderpädagogische Förderung studiert werden. Von der Wahl der Schulform hängt die Kombination und Auswahl entsprechender Fächer ab, während alle Lehramtsstudierende einen bildungswissenschaftlichen Anteil und die Praxisphasen, die das Orientierungspraktikum und das Berufsfeldpraktikum im Bachelor, sowie das Praxissemester im Masterstudium umfassen. Sie werden durch das ZfL koordiniert und gestaltet.⁴

4 Die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion

Ausgehend von den skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen hat sich die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion gegründet. Sie versteht sich als Begleitung der Entwicklung von methodisch-didaktischen Überlegungen rund um Fragestellungen eines inklusiven Unterrichts. Leitmotiv ist dabei die Orientierung an den tatsächlichen Bedarfen der schulischen und unterrichtlichen Praxis und den Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte gegenübersehen. Um Inklusion dabei fassbar zu machen, richtet sich der Fokus auf die Ebene der Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-

¹ Die Zahl bezieht sich auf Studierende der Lehramtsstudiengänge Bachelor, Master und Staatsexamen (auslaufend) im Wintersemester 2015/16.

² Dies sind die Humanwissenschaftliche, die Philosophische, der Mathematisch-Naturwissenschaftl. und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät sowie die Deutsche Sporthochschule Köln und die Hochschule für Musik und Tanz als kooperierende Hochschulen

³ Die ZfsLs in Nordrhein-Westfalen sind für die zweite Phase der Lehramtsausbildung, den Vorbereitungsdienst der LehramtsanwärterInnen verantwortlich.

⁴ Nähere Informationen sind auf der Internetseite des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln verfügbar unter: www.zfl.uni-koeln.de [02.05.2016].

und Lernsituationen. Dieser Ansatz soll Schwerpunktbildungen ermöglichen und dabei flexibel bleiben, um sich an die entsprechenden Gegebenheiten und Bedarfe der Praxis anpassen zu können. Aktuell zeichnen sich besonders Fragen des Umgangs mit Schüler_innen ab, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, in ihren sprachlichen Fähigkeiten und im Bereich des Lernens besonderer Unterstützung bedürfen.

4.1 Anliegen der Kooperationsinitiative

Die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachdidaktiken, Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften wird in zahlreichen Beiträgen betont (vgl. u.a. Amrhein & Reich, 2014; Preuss-Lausitz, 2014).

Die Verzahnung von Fachwissenschaften und -didaktiken, den Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik mit dem Ziel, gemeinsam tragfähige Konzepte für die Praxis zu entwickeln, stellt daher das zentrale Anliegen dar. Aus dieser Zusammenarbeit soll die Gestaltung von Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung generiert und begleitet werden. Vielfach bestehen bereits enge Kooperationen zwischen Fachbereichen, die Impulse und Vorbilder für weitere Projekte sein können.

Anliegen ist es, fachliche, didaktische und praktische Expertise des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen bündeln, um den daran Beteiligten und Interessierten den Austausch zu ermöglichen und Konzepte inklusiven Fachunterrichts verfügbar zu machen. Die Koordinierung dieser Initiative erfolgt aus dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

4.2 Die Beteiligten der Kooperationsinitiative

Im Januar 2016 hat die Auftaktveranstaltung der Kooperationsinitiative in Form eines vierstündigen Workshops stattgefunden, an dem Vertreter_innen der unterschiedlichen Fachbereiche der Universität zu Köln an konkreten Fragestellungen und Themen für (Fach-)unterricht in inklusiven schulischen Settings gearbeitet haben. Dabei wurden auch die Bedarfe an eine Kooperationsinitiative abgefragt, um ein für die Universität zu Köln spezifisches Gerüst der Koordination entwerfen zu können. Grundgedanke ist dabei die Fortführung der bereits 2012 angestoßenen Fachtagung *Fachdidaktik inklusiv*⁵ des ZfL sowie die Impulse aus dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklung⁶ und der Lernwerkstatt im Netzwerk Medien⁷ der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln.

⁵ nähere Informationen finden Sie online unter <http://zfl.uni-koeln.de/inklusion2012-tagung.html>

⁶ <https://www.hf.uni-koeln.de/30050>

Die Lernwerkstatt stellt als fachrichtungsübergreifende Einrichtung methodisch-didaktische Materialien in einem Arbeitsraum bereit und entwickelt Workshops für Handelnde in verschiedenen schulischen Kontexten. Interdisziplinärer und phasenübergreifender Austausch sind Grundgedanken der Lernwerkstatt.

Das ZfL ist die übergreifende Institution der Gestaltung und Koordination des Lehramtsstudiums. Es bildet durch die phasenübergreifende, lehramtsübergreifende und fakultätsübergreifende Koordination eine für alle Akteur_innen erreichbare und unabhängige Anlaufstelle und bildet durch die Koordination und Gestaltung der Praxisphasen die Schnittstelle zwischen Universität und schulischer Praxis.

Heinrich et al. (2013, 111ff) arbeiten auf der Grundlage des gesichteten Forschungsstands zu Ausbildungsformen von Lehrkräften für die inklusive Schule verschiedene Varianten der stufenbezogenen Lehramtsausbildung für die inklusive Beschulung heraus, die einer Koordinierungsstelle als Grundlage und Orientierung dienen können, und erachten die Zentren für Lehrerbildung dabei als die geeignete Institution, die geforderten Maßnahmen in die Lehrer_innenausbildung zu überführen, qualitätsvolle Ausbildungsstrukturen zu schaffen und ebenso die Brücke zu weiteren Phasen der Lehrer_innenbildung zu bilden (vgl. auch Moser & Kipf, 2015; Preuss-Lausitz, 2014).

4.3 Interdisziplinärer Austausch und Theorie-Praxis-Verzahnung

Im September 2012 veranstaltete das ZfL die deutschlandweit erste Arbeitstagung zum Themenfeld Inklusion in den Fachdidaktiken *Fachdidaktik inklusiv*. Auf der Veranstaltung kamen Fachdidaktiker_innen aus allen Phasen der Lehrer_innenbildung (Schule, ZfsL, Universität) der Ausbildungsregion Köln und darüber hinaus zusammen. Ziel war es, konkrete Ideen für die (Weiter-)Entwicklung der Fachdidaktiken mit Blick auf Inklusion zu entwickeln sowie die Vernetzung der Ausbildungsregion in Bezug auf diesen Themenschwerpunkt voranzutreiben. Nach dem Workshop im Januar 2016 findet im September 2016 die Folgeveranstaltung im Rahmen der Arbeitstagung *Fachdidaktik inklusiv II* statt. Schwerpunkte bilden die Themen Team-Teaching, Classroom Management, Lernausgangslagen und -fortschritte sowie Unterrichtsplanung, die von Tandems aus Forschung und schulischer Praxis gestaltet werden. Den Rahmen bilden Anliegen aus Forschung, Ausbildung und

⁷ Weitere Informationen sind auf der Internetseite der Lernwerkstatt zu finden, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, *Lernwerkstatt*. Verfügbar unter <https://www.hf.uni-koeln.de/36881> [02.05.2016].

schulischer Praxis an die Lehrer_innenbildung im Kontext schulischer Inklusion. In weiteren Workshops werden fachspezifische Gegenstände anhand einer fiktiven heterogenen Lerngruppe konkretisiert.⁸

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema Inklusion am ZfL ist lehramtsübergreifend und phasenübergreifend organisiert und kann so auch strukturell eingebunden werden, um alle Studierenden zu erreichen. Verstanden als dynamischer Prozess mit stetig wandelnden Aufgaben, verlangt das Thema eine langfristige und konstante Begleitung⁹. Die Größe der Universität ist dabei Herausforderung und Chance zugleich. Die hohe vorhandene Expertise in unterschiedlichen Bereichen bietet die Möglichkeit einer qualitätsvollen Lehrer_innenbildung. Sie bietet die Chance, innovative Kooperationen anzustoßen, Perspektivwechsel zu vollziehen und Kooperationen in verstärktem Maße an der Universität zu etablieren, die für die schulische Realität greifbare Konzepte hervorbringen. Die hohe Resonanz bei Veranstaltungen spricht für den Wunsch nach Vernetzung und interdisziplinärer Zusammenarbeit. Eine Herausforderung ist, dieses Interesse zu bündeln und die Vernetzung soweit zu unterstützen, dass die zahlreichen Ideen nicht durch strukturelle Hindernisse oder das „Alltagsgeschäft“ verloren gehen. Die interdisziplinäre Arbeit zum Teil der alltäglichen Arbeit zu machen, ist eine wesentliche Aufgabe. Hierzu bedarf es der Kooperation aller Beteiligten, die Lehrer_innenbildung so zu entwickeln, dass angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen, Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu gestalten, vorbereitet werden und Unterstützung in Form von Fort- und Weiterbildung auf den Weg gebracht werden kann. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams muss auch durch die entsprechenden wissenschaftlichen Kooperationen abgebildet werden. Hier sind die Wissenschaft aber auch die Strukturen universitärer Lehre gefordert, tragfähige Konzepte zu entwickeln, die sich in der Praxis bewähren müssen. Als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis kann das ZfL in koordinierender Funktion eine Übersetzungsleistung anbieten, Austausch ermöglichen und Initiativen anstoßen. Langfristig gesehen kann es in dieser Funktion dafür Sorge tragen, diese

⁸ Die Ergebnisse der Tagung werden voraussichtlich 2017 veröffentlicht.

⁹ Die Kooperationsinitiative ist, wie auch das ZfL, Teil des Netzwerks Inklusion der Universität zu Köln, das sich 2016 gegründet hat. Dort kommen Projekte und Initiativen der Universität zu Köln zusammen, die sich mit Inklusion beschäftigen. Die Neuigkeiten aus dem Netzwerk werden über einen Newsletter versendet, um Informationen an alle Interessierten zur Verfügung zu stellen und Transparenz zu schaffen. Weitere Informationen finden Sie unter: <http://zf.uni-koeln.de/newsletter-netzwerk-inklusion.html> [01.08.2016].

auch in „qualitätsvolle Ausbildungsstrukturen“ (Heinrich et al. 2013, 114) zu überführen.

Literatur

- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitideen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitideen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule (S. 31-55). Münster: Waxmann.
- Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung - gemeinsam denken! In C. Döngens, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung (S. 45-59). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S. 17-39). Wiesbaden: Springer.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (S. 69-134). Münster: Waxmann.
- MIK NRW (2016). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV) vom 25. April 2016. (mit Stand vom 9.6.2016) Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=223&bes_id=3460&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=lehramtzugangsverordnung#det0 [14.06.2016]
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung - Forschungsdesiderata. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe (S. 29-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Newsletter des Netzwerks Inklusion. Verfügbar unter <http://zfl.uni-koeln.de/newsletter-netzwerk-inklusion.html> [01.08.2016].
- Preuss-Lausitz, U. (2014). Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Von Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Verfügbar unter https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss_Begleitung_Inklusion_end_2_.pdf [02.05.2016].
- Universität zu Köln (2016). Die Universität in Zahlen. Verfügbar unter <http://www.portal.uni-koeln.de/8845.html> [06.06.2016]
- Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung. Verfügbar unter <http://www.hf.uni-koeln.de/30050> [02.05.2016].
- Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lernwerkstatt. Verfügbar unter <https://www.hf.uni-koeln.de/36881> [02.05.2016].
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln: www.zfl.uni-koeln.de [13.06.2016].

Marcel Veber und David Rott

Leistungsbewertung als Herausforderung in der ersten Phase einer inklusiven Lehrer_innenbildung

In der ersten Phase der Lehrer_innenbildung lassen sich über Studienangebote zum forschenden Lernen Veränderungen in Bezug auf die Einschätzung von Schüler_innenleistungen erreichen. In diesem Beitrag werden auf Basis der Idee einer potenzialorientierten Lehrer_innenbildung mit dem Projekt Praxisphasen in Inklusion (PinI) und dem Forschungspraktikum zum Förder-Förder-Projekt zwei Maßnahmen vorgestellt und datenbasiert auf die Frage hin diskutiert, inwiefern das Verständnis von Leistung und deren Bewertung ein diversitätssensibles Handeln (angehender) Lehrpersonen in Praxisphasen unterstützen kann.

1 Einleitung

Der Umgang mit Schüler_innenleistungen ist eine schulpraktische Herausforderung, da Inklusionspädagogik verstärkt die Entwicklungen Einzelner im System berücksichtigt (Prenzel, 2014). Zudem wird mit Inklusion das tradierte Leistungsverständnis und damit Bildungsgerechtigkeit beleuchtet (Heinrich, 2015). Daher ist zu fragen, welches Verständnis von Leistung und deren Bewertung ein diversitätssensibles Handeln (angehender) Lehrpersonen unterstützen kann. Schüler_innenleistungen werden meist auf drei Ebenen bezugsnormorientiert beachtet (Winter, 2013). Leistungen sind immer individuell, das Vorwissen oder die potenziellen Möglichkeiten unterscheiden sich voneinander. Im Sinne einer konstruktiven Unterstützungsmöglichkeit von Rückmeldungen ist es erforderlich, eine individuelle Bezugsnorm anzulegen, um Entwicklungen begleiten zu können. Die sachliche Bezugsnorm orientiert sich an Gegenständen und Produkten. Die Auseinandersetzung erfordert im konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis den Einbezug der individuellen Perspektiven, zugleich aber auch etwaiger Standards, die u.a. für Zugangsberechtigungen erforderlich sind. Zudem ist der soziale Aspekt von Leistungen herauszustellen, wobei die Individualität der Leistung Berücksichtigung fin-

den muss. Dabei stellt sich die Frage, wie mit der Individualisierung der Leistungsdiagnostik hierarchische Einordnungen im gesellschaftlichen Raum (re)produziert werden, die dem inklusionsbasierten Teilhabeanspruch konträr gegenüberstehen können (Sturm, 2015, S. 28).

Lehrer_innenbildung kann im Sinne der Professionalisierung verstanden werden. „Professionalism is an ever-evolving target; the longer we practice and the more we learn, the more we grow professionally“ (Coleman, Gallagher & Job, 2012, S. 31). Professionalisierung ist prozessorientiert, nicht jedoch auf ein konkret definiertes Ziel hin ausgerichtet (Rott, 2016, i.V.). Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie über ein Berufsethos verfügen, welches sich durch einen Service an der Gesellschaft auszeichnet und auf Wissen und Erfahrung, die erworben werden können, aufbaut (Terhart, 2011). Mit Blick auf die erste Phase der Lehrer_innenbildung kann „[d]ie Vermittlung von professionellem Wissen“ (Kunter et al., 2011, S. 60) aufgezeigt werden. Doch nicht nur Wissen im engen Verständnis, das oftmals kompetenzorientiert operationalisiert wird, sollte im Fokus stehen; vielmehr sind damit reflexiv verbundene Ebenen der pädagogischen Haltung (Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014) einzubeziehen. Chance und Herausforderung im Wechselspiel aus Wissen und pädagogischer Haltung bieten universitäre Praxisphasen. Dies erfordert eine spezifische Gestaltung der Theorie-Praxis-Brücke (Hascher & Zordo, 2015, S. 175), u.a. damit Studierende die Chance erhalten, das oftmals neue Feld reflektiert zu erfahren und so gewinnbringend zu nutzen. Im vorliegenden Beitrag wird die Idee einer potenzialorientierten Lehrer_innenbildung in diversitätssensiblen Praxisphasen der universitären Ausbildung vorgestellt. Aus zwei Projekten werden Daten herangezogen und anhand von Ankerbeispielen auf die Fragestellung hin untersucht, inwiefern das Verständnis von Leistung und deren Bewertung ein diversitätssensibles Handeln (angehender) Lehrpersonen in Praxisphasen unterstützen kann.

2 Potenzialorientierte Lehrer_innenbildung in diversitätssensiblen Praxisphasen

Wie an anderer Stelle ausgeführt wurde, wirken die ‚Sonderpädagogisierung‘ des Inklusionsdiskurses (Hänsel, 2015) und die damit potenziell verbundene Defizitorientierung stabilisierend auf das Schulsystem in seiner bisherigen, gegliederten Form, das im Widerspruch zur Idee der Inklusion steht (Veber & Fischer, 2016). Daher bedarf es eines hochschuldidaktischen Rahmens, um diese widersprüchlichen Muster zu erkennen. Leitend kann dabei forschendes Lernen sein. Es nutzt verschiedene Facetten und begreift Lernen als forschungsäquivalente Umsetzung (Rott, 2016 i.E.). Am Standort Münster wer-

den diese Zugänge systematisch genutzt, um Studierende in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einzubinden. Hierzu ist ein Blick, der Systemveränderungen erleichtert, notwendig. Um vielfältige Potenziale in Gruppen wie auch bei einzelnen Personen berücksichtigen zu können, bedarf es einer Potenzialorientierung als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. Dies kann eine Basis im Professionalisierungsprozess schaffen, die inklusionssensible Kulturen, Strukturen und Praktiken erleichtert. Um diesem Diversitätsverständnis gerecht zu werden, kann ein intersektionales Fundament, das kategoriale Grenzen in Frage stellt und es ermöglicht, dass diese in ihren „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (intersections) analysiert werden“ (Walgenbach, 2012), hilfreich sein. Konkret wird dies, wenn in Professionalisierungsprozessen nicht-intersektionale Konstrukte, die anstatt einer zwei intrapersonale Diversitätsfacetten kategorial determinieren (z.B. ‚Twice-Exceptional-Children‘), kritisch hinterfragt werden. Dies kann den durch neue Kategorien erschwerten Blick auf mögliche Ursachen erhellen und auch ein umfassendes Bild von individueller Leistung ermöglichen.

Diese Aspekte werden in Münster in zwei Projekten aufgegriffen. Das erste Projekt ist Praxisphasen in Inklusion (PiInI), das Regelschullehramtsstudierenden die Chance eröffnet, forschendes Lernen in festen Schulkooperationen mit dem Index für Inklusion zu realisieren (Veber, 2016): Die Studierenden werden nach einem einsemestrigen Vorbereitungsseminar potenzialorientiert an Schulen vermittelt und übernehmen Aufgaben, die vergleichbar zu Werkstudierenden in der Wirtschaft sind. Sie beforschen in Kooperation mit Mentor_innen Teilaspekte inklusionsorientierter Unterrichtsentwicklung mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2015). Dieses Forschen wird im Entwicklungsportfolio dokumentiert, in dem auch prozessual das individuelle Inklusionsverständnis sowie die Entwicklung der Lehrer_innenrolle festgehalten wird. Das zweite Projekt ist das Forschungspraktikum zum Förder-Förder-Projekt Advanced (FFP-A). Im FFP-A begleiten Studierende über ein Schulhalbjahr Schüler_innen aus der Mittelstufe in Kleingruppen. Die Schüler_innen entwickeln auf Basis ihrer Interessen ein Forschungsthema, das sie im Sinne des forschungslogischen Prozesses operationalisieren. Als Produkte werden Expertenarbeiten geschrieben und darauf aufbauend Vorträge konzipiert. Die Studierenden begleiten die Schüler_innen in diesem Projekt und unterstützen sie, indem sie ihnen Strategien des selbstregulierten und forschenden Lernens nahe bringen. Unterstützt werden die Studierenden in der Praxisphase in den Schulen durch Lehrpersonen an der Universität durch ein zweisemestriges Seminar, das die Vorbereitung und Begleitung ermöglicht.

3 Empirische Erkenntnisse

Für die untersuchte Fragestellung, inwiefern das Verständnis von Leistung und deren Bewertung ein diversitätssensibles Handeln (angehender) Lehrpersonen in Praxisphasen unterstützen kann, erfolgt ein rekonstruktiver Zugang, indem beispielhafte Teilaspekte zweier Dissertationen (Rott, 2016 i.V.; Veber, 2016) reflexiv reanalysiert werden. Um dies methodisch zu ermöglichen, wird vierfach trianguliert: Auf der Datenebene werden aus zwei Projektkontexten Datensätze einbezogen (PinI: Entwicklungsportfolio; FFP-A: Fallvignette). Aufbauend auf projektbezogenen Auswertungen, die die Basis weiterer Analyseschritte bilden, erfolgt auf Forscherebene eine weitergehende, gemeinsame Datenauswertung, indem die Auswahl sowie die Reanalyse der Ankerbeispiele im kommunikativen Verfahren erfolgt. Auf methodischer Ebene werden verschiedene Methoden verwendet (FFP-A: dichte Beschreibung der Fallvignette; PinI: qualitative Inhaltsanalyse der Portfolios). Die Theorietriangulation erfolgt, indem die gewonnenen Erkenntnisse zunehmend auf soziologische sowie entwicklungspsychologische Theorien zur Pädagogischen Forschung interpretiert werden.

3.1 Einblick PinI (Portfolio)

Die PinI-Entwicklungsportfolios dienen einerseits der Unterstützung des forschenden Lernens mit dem Index für Inklusion. Andererseits wird somit der Entwicklungsprozess der Studierenden vom Beginn des Vorbereitungsseminars bis zur Reflexion der Praxisphase dokumentiert. Mit dem dargestellten Ankerbeispiel einer Studentin wird auf die Fragen eingegangen, wie der Studierendenblick auf Leistungen der Schüler_innen sowie die damit verbundene Leistungsbewertung ist und welche Bezugsnormen zumeist von den angehenden Lehrer_innen herangezogen werden.

„Eine weitere Art der Differenzierung ist etwas versteckter, nämlich in der Erwartungshaltung des Lehrers an den individuellen Schüler und in der eigenen Einschätzung der Leistungsmöglichkeiten des Schülers. Oft haben die Schüler im Unterricht Aufgaben bekommen und sollten diese soweit bearbeiten, wie sie kommen. So entsteht eine natürliche Differenzierung [...]. Damit sich die Schüler jedoch nicht darauf ausruhen, dass sie eben nicht mehr geschafft haben, sollte der Lehrer seine Leistungserwartungen an den Schüler transparent machen. [... Die Lehrkraft] muss diagnostizieren, Leistung fördern und dem Schüler die Forderungen passend vermitteln. Das ist leichter, wenn man im Team mit Sonderpädagoginnen arbeitet“. (WiSe_12-13_106)

Der Anker verdeutlicht, dass nicht primär die Leistung als solches im Zentrum steht, es werden vielmehr Leistungsmöglichkeiten fokussiert, was einer

Potenzialorientierung entsprechen kann. Hier wird jedoch die in diesem Artikel eingangs von Sturm (2015) angeführte Schwierigkeit in der individuellen Leistungsdiagnostik deutlich, indem hier Schwierigkeiten u.a. durch selbsterfüllende Prophezeiungen für eine inklusionssensible Unterrichtsgestaltung (in Ansätzen) beachtet werden. Der Zusammenhang von Diagnose von Leistungspotenzialen und Performanz wird durch die Determinierungen der Lehrer_innen berücksichtigt. Zudem wird deutlich, dass im Rahmen der Diagnose von Leistung auf fachdidaktische Bezüge (hier: Fachdidaktik Mathematik) rekuriert wird. Die Zusammenhänge von Didaktik und Leistung werden von der Studentin mit ihrer spezifischen fachdidaktischen ‚Brille‘ betrachtet. Die Studentin betont zudem die Notwendigkeit, hohe Anforderungen an alle Schüler_innen zu stellen, wobei die individuelle Bezugsnorm als zentrales Diagnosekriterium herausgestellt wird. Diese Anforderungen sollen einer Performanz dienlich sein, um ‚Schonraumfallen‘ zu vermeiden. Letztlich sieht die Studentin die besonderen Anforderungen bei der Diagnose von Leistung (in inklusiven Settings). Die Lehrer_innen nehmen eine zentrale Rolle im Zuge der individuellen Performanz von Potenzial in Leistung ein, indem sie adaptive Lehrkompetenz in Teams lehrer_innenseits einbringen.

3.2 Einblick FFP-A (Fallvignette)

In der wissenschaftlichen Begleitung zum FFP-A werden Fallvignetten eingesetzt, in denen die Studierenden zu drei Zeitpunkten (Beginn des Seminars, Beginn der Praxisphase, Ende der Praxisphase) einen fiktiven jungen Kollegen bzw. eine junge Kollegin bezogen auf Umsetzungsmöglichkeiten der individuellen Förderung beraten sollen. Anhand eines Ankerbeispiels einer Studentin (St10) wird im Folgenden verdeutlicht, welche Facetten von Leistung und Leistungsbeurteilung im Forschungspraktikum als relevant eingeschätzt werden. St10 arbeitet in ihrer Darstellung im Nachgang an das Projekt mit Spiegelstrichen und geht auf Möglichkeiten der Differenzierung ein:

- „Differenziere ich nach Interesse, könnten die SuS an dem arbeiten, was sie interessiert“
- „Differenziere ich nach Leistung, gebe ich jedem Schüler den [für] ihn „passen den“ (=bestmöglich förderlich/fordernd) Stoff/Material.“
- „Es kann auch mit einem Lernzirkel, in Freiarbeit, in Gruppenarbeit, anhand von Stationenlernen o.ä. passieren.“

Im Ankerzitat wird deutlich, dass zunächst die Idee der Differenzierung zentral gesetzt wird. Es geht darum, Möglichkeiten der Anpassung zu finden. Die Zurücknahme der Lehrperson ist zu erkennen bei gleichzeitiger Betonung der

Selbstverantwortung der Schüler_innen. Die Differenzierungsmaßnahmen und die Orientierung, wonach differenziert wird, obliegen der Lehrperson. Curriculare Vorgaben werden nicht als Maßgabe herangezogen, unterschieden wird zwischen Interesse und Leistung. Leistung und Interesse stehen hier im Gegensatz und fordern unterschiedliche didaktische Maßnahmen sowie eine unterschiedlich starke Einbringung der Lehrperson in den Lehr-Lern-Prozess. Angestrebt wird die Bereitstellung passender Materialien, die sich an den individuellen Herausforderungen oder Potenzialen der Schüler_innen auszurichten scheinen. Dabei bleibt zu fragen, ob tatsächlich zwischen einer förder-orientierten und einer forder-orientierten Differenzierung unterschieden werden muss. Zudem ist zu fragen, inwiefern Interesse und Leistung voneinander zu trennen sind bzw. welche Bezüge sich zwischen diesen beiden Aspekten ergeben.

Die konkrete Planung im Sinne des offenen Unterrichts im dritten Spiegelstrich zeigt, wie differenziert werden kann, ohne dabei auf die Aspekte Leistung und Interesse noch einmal einzugehen. Entsprechend scheint es so zu sein, dass für die St10 beide Orientierungslinien in diesem Paradigma umgesetzt werden können. Die Bedeutung der Lehrperson in der entsprechenden Ausrichtung der didaktischen Gestaltung ist wiederum verständlich als planende und vorbereitende Instanz von Unterricht.

Deutlich wird, dass St10 verschiedene Überlegungen miteinander verbindet und differenziert darstellen kann. Die Wahl von Themen, Materialien und Methoden wird eng an die verfolgten Ziele und die diagnostizierten Bedingungen gekoppelt und entsprechend begründet.

3.3 Zusammenführung

In beiden, dargestellten Ankerbeispielen zur Bewertung von Leistung durch Studierende werden zahlreiche wechselseitige Verwobenheiten deutlich, auf die an dieser Stelle nur exemplarisch eingegangen werden kann. Auf der einen Seite wird die Verbindung von Wissens Ebenen (u.a. einer Materialorientierung) und der pädagogischen Haltung deutlich. Auf der anderen Seite betonen die beiden Studierenden in ihren Ausführungen, dass verschiedene Kompetenzbereiche, wie die diagnostische oder die didaktische Kompetenz, große Überschneidungen aufweisen und nicht singular betrachtet werden sollen. Dies weist auch auf einen weiteren Aspekt hin, indem die Studierenden die Wechselbeziehung zwischen der pädagogischen Haltung u.a. in reflexiver Verbindung zu diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen und die (wahrgenommenen) Schüler_innenleistungen kritisch fokussieren.

4. Ausblick

Es wurde eingangs gefragt, wie die studentische Bewertung von Leistung sich im Wechselspiel von Wissen und Haltung darstellt und ggf. verändert. Auf Basis der skizzierten Ankerbeispiele sowie der beiden zugrundeliegenden Forschungsarbeiten wird deutlich, dass durch forschendes Lernen Studierende systembedingte Antinomien von Leistungsbewertung in Inklusion zunehmend differenzierter, aber auch weniger problematisch betrachten. Dies kann als wichtiger Baustein inklusionssensibler Lehrer_innenbildung betrachtet werden, v.a. da die Bedeutung der eigenen pädagogischen Haltung hier stetig mit einbezogen wird. Damit kann auf der Basis der empirischen Daten vorsichtig angenommen werden, dass die pädagogische Haltung das zentrale Bindeglied kompetenzorientierter Professionalisierung (gerade für inklusive Settings) nicht nur für die Bewertung von Leistung sein kann.

Für die beiden vorgestellten Projekte sowie den Standort Münster insgesamt können am Beispiel der beiden Ankerzitate und den zugrundeliegenden Dissertationen einige Entwicklungsaufgaben formuliert werden, die folgend skizziert werden: Die inklusionsorientierte Leistungsbeurteilung kann durch Praxisphasen befördert werden. Daher sollte dies aufgrund der weitreichenden Bedeutung der Beurteilung und Bewertung von Leistung systematischer in alle Praxisphasen inklusionssensibel einbezogen werden. Hierzu bedarf es einer konkreten Fokussierung in der Hochschuldidaktik, die mit dem Ansatz des forschenden Lernens vorliegt. Besonders interessant scheint in diesem Kontext der forschend lernende Einsatz des Index für Inklusion zu sein. Es bedarf zudem einer Einbindung der zweiten und dritten Phase, wozu v.a. das Praxissemester ein interessantes Forum für studentische Arbeiten bietet.

5. Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion- eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (Diskurs inklusive Schule, S. 11-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J. & Job, J. (2012). Developing and Sustaining Professionalism Within Gifted Education. *Gifted Child Today*, 35 (1), 27-36. Zugriff am 28.04.2016. Verfügbar unter <http://gct.sagepub.com/content/35/1/27.full.pdf>
- Hänsel, D. (2015). Inklusion als Ausbau der Sonderpädagogik und als Vertiefung der Trennung vom Allgemeinen. Die Behauptung von Inklusion als "kopernikanische Wende". *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen*, 26 (9), 245-248.
- Hascher, T. & Zordo, L. de. (2015). Praktika und Inklusion. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 165-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit

- auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiuss, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235-255). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Prenzel, Annedore. (2014). Inklusiv Didaktische Diagnostik und Leistungsbewertung. *Lehren und Lernen*, 40, 8/9, 66-71.
- Rott, D. (2016, i.E.). Forschendes Lernen. In *Inklusion Lexikon. Lexikon mit Grundbegriffen zum Themenbereich Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rott, D., Veber, M. & Fischer, C. (2016, i.E.). Forschend lernen im Kontext von Inklusiver Bildung und Individueller Förderung – Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster. In U. Graf et al. (Hrsg.), *Tagungsband Lernwerkstätten*, S. I.V. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rott, David (2016, i.V.). Entwicklung von Handlungskompetenz im Bereich der individuellen Begabungsförderung bei Lehramtsstudierenden im Setting Forschenden Lernens aufgezeigt am Förder-Förder-Projekt Advanced, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster. Münster: Waxmann.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherung an das Konzept "Professionelle pädagogische Haltung": Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25-32.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 57, 202-224.
- Veber, M. & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M. (2016). *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI*, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster. Verfügbar unter https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/dd272757-6f5b-4235-83df-615eaf34e17/diss_veber.pdf
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. Zugriff am 07.01.2014. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesselext/walgenbach-einfuehrung/>
- Winter, F. (2013³). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Saskia Erbring

Sprachliche Konstruktionen von Leistung – Ableitung von Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften am Beispiel einer Fallvignette

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit pädagogischen Überzeugungen und wie diese der Veränderbarkeit zugänglich gemacht werden können. Zunächst werden die diesbezüglichen theoretischen Vorannahmen und wissenschaftlichen Bezüge skizziert. Anschließend wird an einer Fallvignette verdeutlicht, wie eine Lehrerin Schülerleistung (Arbeitsverhalten) beschreibt, erklärt und bewertet. Zuletzt werden mögliche Implikationen für die Lehrer_innenbildung herausgearbeitet.

1 Theoretische Vorannahmen

1.1 Personenbezogene Überzeugungen von Lehrkräften in der empirischen Forschung

Mit Reusser et al. (2011) lassen sich Überzeugungen als emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter verstehen, die zur Berufsethik gehören. Überzeugungen zeigen eine gewisse Resistenz gegenüber Umstrukturierung, da sie sowohl individuell als auch kollektiv (z.B. innerhalb eines Kollegiums) konstruiert und rekonstruiert werden. Die kollektive Dimension von Überzeugungen wird insbesondere in Theorien und Konzepten der Organisationsentwicklung berücksichtigt und mittels Formaten der Organisationsberatung bearbeitet (Simon, 2013).

In diesem Beitrag werden sprachliche Äußerungen einer Lehrkraft in Bezug auf einen Schüler in einen Zusammenhang mit ihren Überzeugungen gebracht. Dieses Vorgehen steht im Einklang mit Zugängen empirischer Forschung, die den Einfluss schülerbezogener Überzeugungen auf die pädagogische Arbeit untersuchen und den Niederschlag der jeweiligen Überzeugungen in Schülerleistungen herausarbeiten. Diese personenbezogenen Überzeugungen – in der Unterscheidung zu kontextuellen und epistemologischen Überzeugungen – beziehen sich sowohl auf die Selbstwahrnehmungen von Lehr-

kräften, deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Wertbindungen als auch jene Überzeugungen, die sich auf Schüler_innen und deren Verhalten (z.B. Arbeitsverhalten) beziehen.

Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen		
Epistemologische Überzeugungen	Personenbezogene Überzeugungen	Kontextbezogene Überzeugungen

(Reusser et al., 2011, 485)

Festgestellt wird bei Reusser et al. die schwierige Zugänglichkeit insbesondere der ‚verhaltensnahen‘ Überzeugungen. Unterschiede zwischen langjährigen und neu erworbenen Überzeugungen werden hervorgehoben und bezüglich der Möglichkeiten von Aus- und Fortbildung von Lehrkräften die Frage nach der Veränderbarkeit von Überzeugungen aufgeworfen. Hinsichtlich der möglichen Veränderbarkeit von Überzeugungen scheint insbesondere relevant zu sein, ob und inwiefern die Person Zugriff auf interne und externe Ressourcen hat. Herausfordernd aufgrund der impliziten Charakteristik von Überzeugungen sind sowohl die Methodik in der Erhebung von Überzeugungen als auch die Methodik zur Anregung der Veränderung.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass Supervision ein geeignetes Format zur Erhebung und Veränderung von pädagogischen Überzeugungen sein kann, welches in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften noch stärker einbezogen sein müsste.

1.2 Reflexion als methodischer Rahmen in der Arbeit mit Überzeugungen

Reflexion im Sinne einer reflexionsorientierten Haltung gilt als ein Kern pädagogischer Professionalität (Clark, 1995). Insbesondere im strukturtheroretischen Ansatz wird betont, dass oft weniger die Suche nach „richtigen“ Lösungen für pädagogische Konstellationen, als die reflektierte Haltung einen Ausweg aus bedrängenden und als schwierig empfundenen Situationen bietet (Helsper, 2004; Erbring, 2017). Dies lässt sich auch als Reflexion auf die eigenen in der Situation maßgeblichen Überzeugungen verstehen. Im Erkennen zugrundeliegender Überzeugungen liegt demnach bereits ein Lösungsweg.

Hinsichtlich der Einschätzung von Schüler_innenleistung impliziert die reflektierte Haltung Prozesshaftigkeit und vor allem den Einbezug persönlicher Vorannahmen der Lehrkraft. Im reflexionsorientierten Ansatz systemischer Beratungsformate wird hierzu der Leitsatz des Kybernetikers Heinz von Foerster (Foerster & Renk, 1999) genutzt, welcher besagt, dass eine Beobachtung mehr über die Beobachtenden aussagt als über das Beobachtete.

Implizite Überzeugungen sind der Beobachtung und somit der Reflexion nicht unmittelbar zugänglich. So kann eine Selbstbeobachtung auf ein bereits bekanntes Erklärungsmuster rekurren und den verstärkten Einsatz der (möglicherweise erfolglosen) Strategie nach sich ziehen – nach dem Prinzip: ‚Mehr desselben‘. Im Beratungskontext wird deshalb die Unterscheidung zwischen Beschreibung, Erklärung und Bewertungen angewendet und so eine Reflexion impliziter Überzeugungen ermöglicht (Simon et al., 1999). Demnach vermischen sich Beschreibung, Erklärung und Bewertung von Beobachtungen. Implizite Überzeugungen lassen sich ermitteln, wenn die den Bewertungen zugrunde liegenden Beschreibungen und Erklärungen in den Blick geraten.

2 Gruppensupervision als reflexionsorientiertes Fortbildungsformat

2.1 Das Beobachtungsprinzip „zweiter Ordnung“

Abseits klassischer Formate der Lehrer_innen(fort)bildung und nicht selten privat organisiert findet in systemischer Supervision reflexionsorientiertes Lernen und Professionalisierung statt (Erbring, 2007; 2009). Systemische Supervision macht sich das Beobachterprinzip zweiter Ordnung zunutze, in dem eigene Überzeugungen, die den eigenen Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen inhärent sind, der Beobachtung zugänglich werden. Darüber entstehen alternative Handlungsmöglichkeiten.

Beobachtungen zweiter Ordnung liefern also Antworten auf die Frage, welche Unterscheidungen zur Gewinnung und Weiterverarbeitung von Informationen genutzt werden. Dies gelingt nur durch das Einnehmen einer Außenperspektive. In systemischer Supervision wird den Teilnehmenden angeboten, die eigenen Überzeugungen aus einer Außenperspektive zu betrachten und somit zu beobachten, *wie* sie beobachten.

2.2 Fallvignette Frau K.: Sprachliche Konstruktion von Leistung

Das Fallbeispiel stammt aus einer systemischen Gruppensupervision. Die Gruppe hat ihre Beratungssitzungen für Forschungszwecke geöffnet, so dass

die Sitzungen aufgenommen, transkribiert und analysiert werden konnten. Der Supervisor der Gruppe ist als Supervisor und systemischer Therapeut ausgebildet.

Die Transkripte wurden diskursanalytisch ausgewertet (Becker-Mrotzek & Meier, 2002). Die hier dargestellten Ergebnisse der Forschungsarbeit wurden mit dem Supervisor der Gruppe validiert und sind teilweise bereits veröffentlicht (Erbring, 2013). Fallgeberin ist die Grundschullehrerin Frau K., die einen ihrer Schüler vorstellt:

Ich hab nen Jungen in der Klasse, der unheimlich süß ist, aber der langsamste Junge der Welt glaub ich.¹ (...) Alle Kinder sind in der Klasse drin, haben schon ihre Sachen rausgeholt, da kommt er mal gerade und zieht sich seine Hausschuhe an.

Sie beschreibt auch einige ihrer bisherigen Interventionen:

Wenn du dich nicht beeilst, dann kannst du nicht mit zum Sport. (Z 185ff)

Du warst zu langsam, hast dein Heft nicht rausgeholt, das ist... der Stempel ist jetzt weg. (Z 344ff)

Frau K. reflektiert ihre Interventionen – die beschriebenen Sanktionen unterstützten nicht die gewünschte Verhaltensänderung des Schülers:

Und das, find ich, ist so ne Gratwanderung, inwiefern ich bei ihm so... so n bisschen Druck ausübe. Das mach ich sicherlich auch. Andererseits merk ich ja auch, dass es nicht viel bringt, wenn ich Druck ausübe. (Z 11)

So kommt sie zu der Schlussfolgerung:

Weil er ist in sich so langsam. (Z 14)

Und das find ich unheimlich schwer. Da immer richtig... da einfach richtig mit umzugehen. (Z 15 ff)

Demnach ist der Schüler ‚in sich so langsam‘ – jegliche Intervention, so Frau K., bliebe da letztlich ohne Wirkung. Mit ihrem Erklärungsprinzip entzieht sich Frau K. Handlungsmöglichkeiten. Das Erklärungsprinzip ist jedoch in der Lage, die Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen zu rechtfertigen.

2.3 Systemische Methodenbeispiele

Genutzte systemische Methoden sind sogenannte zirkuläre Fragen, die bestimmte Formen der Selbstbezüglichkeit unterbrechen: Die Antworten er-

¹ Das Thema wird im Kontext von Schülerleistung verortet (Arbeitsverhalten).

möglichen Beobachtungen zweiter Ordnung und geben die Möglichkeit zu interner Strukturveränderung (Schlippe & Schweitzer, 2003). Zugleich bleiben sie stets auch Beobachtungen 1. Ordnung in dem Moment, in dem die Information generiert wird.

Beispiele systemischer Fragen an Frau K.:

- Wie würde der Schüler sein eigenes Verhalten beschreiben?
- Wie würde der Schüler Ihre Interventionen beschreiben?
- Wie lassen sich Ihre bisherigen Versuche würdigen statt diese abwertend zu konnotieren?
- Wenn Sie Ihrer bisherigen Methode einen sehr wertschätzenden Namen geben würden – wie hieße sie dann?
- Wie könnte das Schülerverhalten ressourcenorientiert statt defizitorientiert beschrieben werden?
- Stört die Langsamkeit des Schülers manchmal gar nicht, sondern stellt etwa eine Qualität dar?
- Wie lässt sich die Perspektive des Schülers erkunden?
- Wie könnte der Schüler es schaffen, noch langsamer zu sein?
- Wie würde jemand aus einem ganz anderen Bereich, z.B. ein Gärtner ihre Arbeit mit dem Jungen beschreiben?

Was mithilfe der zirkulären Fragen erreicht wird ist, implizite Vorannahmen, die in die Bewertung einfließen, zu beobachten. Aus systemischer Beratungssicht kommt es dabei zu einer Differenzierung der vermischten Schritte Beschreibung-Erklärung-Bewertung.

In der Fallvignette Frau K. lassen sich anhand der transkribierten Äußerungen folgende Unterscheidungen nachvollziehen:

- Beschreibung des Schülers mit den Attributen ‚süß‘ und ‚langsam‘, wobei eine emotionale Färbung durch die Steigerungsform einfließt.
- Erklärungsmuster als Ursache-Wirkungs-Prinzip: Der Schüler ist zu langsam, Ausübung von Druck über Sanktionen, Ausbleiben des gewünschten Ergebnisses, Verstärkung des Druckes.
- Bewertung der eigenen Interventionen als erfolglos, Bewertung des Schülerverhaltens als unveränderbar.

Das hier angewandte Prinzip wird in der Psychologie als „Attributionsfehler“ bzw. als „fundamentaler Attributionsfehler“ bezeichnet (Zimbardo & Gerrig, 2008, 638). Dabei kommt es zu einer Untergewichtung situativer gegenüber den dispositionalen Faktoren. Die Attribution des Schülerverhaltens als eine

dem Schüler anhaftende Eigenschaft lässt demnach keine situativen Einflussmöglichkeiten über Gestaltung der Lernumgebung zu.

Ausgehend von der Beschreibung des Schülerverhaltens werden in der Supervision alternative Interventionsmöglichkeiten entwickelt. Ein Ergebnis der Beratung ist schließlich, den Schüler selbst in die Zielfindung einzubeziehen: Weiß er, dass er schneller werden soll? Wie kann er lernen, schneller zu sein? Frau K. übt im Abschluss der Sitzung konkretes Feedback an den Schüler ein, das insbesondere auch positives Feedback zu Langsamkeit beinhaltet (Wann ist die Langsamkeit nützlich und nicht hinderlich?).

3 Implikationen für die Lehrer_innenbildung: Systemische Supervision als Setting für Forschung und Lernen

Die Verpflichtung zur Reflexion ist unverzichtbarer Bestandteil von Lehrer_innenbildung. Äußerungen von Lehrkräften lassen sich, wie hier gezeigt wurde, nutzen, um Reflexion anzuregen. Auf Grundlage der Reflexion (hier: Die Unterscheidung zwischen Beschreibung, Erklärung und Bewertung) werden pädagogische Interventionen wirksam. Als Transkripte andererseits eignen sich die Äußerungen, um jene methodischen Wege besser nachzuvollziehen und weiter zu entwickeln, welche Reflexion anregen. Hierüber wiederum besteht die Möglichkeit, Überzeugungen der Veränderung zugänglich zu machen.

Die Ausrichtung der Lehrer_innenbildung in erster, zweiter und dritter Phase auf reflexionsorientierte Lernangebote ist besonders mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung relevant. Konkrete Fallarbeit im Rahmen einer Supervisionsveranstaltung, wie hier gezeigt wurde, kann dabei einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Meier, C. (2002). Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung* (S. 18-45) Bd. 1. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. London, New York: Cassell.
- Erbring, S. (2017, eingereicht). Das ist doch widersprüchlich - die Vorgaben der Inklusion sind unvereinbar mit den schulischen Rahmenbedingungen! In B. Nieskens (Hrsg.), *Persönliche Krisen im Lehrerberuf. Was Lehrkräfte und Schulen zur Erhaltung ihrer Gesundheit und Arbeitsqualität tun können*. Berlin: Cornelsen.
- Erbring, S. (2013). Perspektivenwechsel durch ‚Blinzeln‘. Die Theorie in der Praxis, gezeigt an einem Fallbeispiel aus der systemischen Beratung. *Systema*, 1, 20-34.
- Erbring, S. (2007; 2009). *Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Foerster, H. v. & Renk, H.-E. (1999). Neue Prüfungen braucht das Land. Ein Gespräch mit Heinz von Foerster über Lehren, Lernen und Prüfen. In H.E. Renk (Hrsg.), *Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule* (S.19-42). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-496). Münster: Waxmann.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (9. Auflag). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Simon, F. (2013). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, F., Stierlin, H. & Clement, U. (1999). *Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2008). *Psychologie* (18. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

René Schroeder

Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-) Didaktik und Inklusion

Der Beitrag betrachtet das Verhältnis von didaktischen Normalitätsvorstellungen im Kontext von Inklusion. Hierzu werden entlang normalismustheoretischer Überlegungen Diskurslinien schulischer Normalität mit Prämissen einer inklusiven Didaktik kontrastiert. Dies wird dann in einem synoptischen Vergleich fachdidaktischer Entwürfe inklusiven Sachunterrichts hinsichtlich der Frage eines transnormalistischen Bildungsideals expliziert und problematisiert.

1 Neue didaktische Normalität

Die Frage inklusiven Unterrichts rückt, wie ein Blick sowohl in fachwissenschaftliche wie auch schulpraktische Publikationen zeigt, von einer vormals wenig beachteten Thematik in die Mitte der schulpädagogischen Aufmerksamkeit. Oder in Anknüpfung an normalismustheoretische Betrachtungen anders ausgedrückt: Die Frage inklusiver Pädagogik und Didaktik wandelt sich von einem vormals eingeführten Spezialdiskurs zu einem breiteren Interdiskurs über schulische Bildung. Damit ist zu fragen, ob sich hierin eine neue, demnach inklusive didaktische Normalität diskurstragend konstituiert. Dem folgend soll nach einem kurzen Überblick zur Normalismustheorie nach Link (2006) und deren Spezifizierung für Bildungskontexte vertiefend der Frage nachgegangen werden, in welchem Verhältnis Ansätze inklusiver Didaktik zu unterrichtlicher Normalität stehen bzw. inwieweit sich hierin die Forderung nach einer ‚neuen‘ unterrichtlichen Normalität abzeichnet. Dies soll dann exemplarisch anhand des Fachdiskurses der Sachunterrichtsdidaktik verdeutlicht werden, um diskursanalytisch zu prüfen, inwieweit transnormalistische Perspektiven (vgl. Lingenauber, 2008) einer inklusiven Didaktik im konkreten Gegenstandsbezug einer Fachdidaktik denkbar erscheinen oder auf Grenzen fachlicher Normalitätsvorstellungen stoßen.

2 Normalität als diskurstragende Strategie

2.1 Die Normalismustheorie als Betrachtungsfolie

Normalität kann mit Link (2006) als eine diskurstragende Strategie in modernen bzw. postmodernen Gesellschaften verstanden werden. Sie wird als eine gesellschaftliche Ordnungskategorie auf Basis einer massenhaften Verdattung sowie einer Orientierung am statistischen Durchschnitt hervorgebracht und wird über sogenannte Basis-Normalfelder, wie Gesundheit, Leistung, Sexualität oder Intelligenz bestimmt (vgl. ebd., auch Schildmann, 2009). Ihre Wirkmacht entfalten diese Felder über die Denormalisierungsangst der Subjekte, da der Übergang in die Anomalität gesellschaftliche Exklusionsrisiken birgt, denen durch Formen der (Selbst-)Normalisierung, also der Anpassung an Normalitätsvorstellungen, versucht wird zu begegnen. Link hat dabei grundsätzlich zwei normalistische Strategien der Herstellung gesellschaftlicher Normalität herausgearbeitet. *Protonormalistische Strategien* sind gekennzeichnet durch fixe und enge Grenzen der Normalität (Stigma-Grenzen) mit einem engen Normal- und einem breiten Anormalitätsspektrum (vgl. Link, 2006, 57). Es gibt im Protonormalismus eine Tendenz zur normativen Bestimmung von Normalität, die einhergeht mit gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen, indem „Sonderterritorien“, z.B. Sonderschulen für ‚Behinderte‘, etabliert werden (vgl. ebd., 58). Demgegenüber zeichnen sich *flexibelnormalistische Strategien* durch eine dynamisch-zeitvariable Grenze eines breiten Bereichs der Normalität gegenüber einem engen Anormalitätsbereich aus, einhergehend mit der maximalen Ausdehnung der Normalitätsgrenze. Darin entsteht eine flexibel und breit angelegte Übergangszone als spezifischer Risikobereich, in dem die Subjekte zwischen Normalität und Anormalität pendeln. Dies kann als „Taktik von Exklusion-Inklusion“ (ebd., 57) beschrieben werden, wobei die autonomen Subjekte zu Formen der Selbstnormalisierung angehalten werden. (vgl. Schildmann, 2009; Waldschmidt, 2004) Als weitere, jedoch eher „konkrete Utopie“, beschreibt Link (2006) *transnormalistische Strategien*, die sich als eine „radikale Überdehnung“ des flexiblen Normalismus verbunden mit einer „radikalen Entdifferenzierung“ (ebd., 22) darstellen. Diese Nutzung von Entgrenzungsstrategien und die damit verbundene Auflösung des Normalfeldes führt zur Lösung vom Kriterium des Durchschnitts (vgl. Lingenauber, 2008).

Dabei wird innerhalb der Integrationspädagogik eine solche transnormalistische Diskursstrategie, die mit dem Ziel verbunden ist, sowohl den Protonormalismus wie auch den flexiblen Normalismus zu überwinden, deutlich erkennbar (vgl. Lingenauber, 2003; 2008). Es geht damit auch um die Überwindung der Grundstruktur jeglicher Normalitätsvorstellungen auf dem ge-

sellschaftlichen Feld der Bildung. Inklusive Pädagogik geht hier über den Anspruch integrationspädagogischer Bemühungen zur Verhinderung von De-Normalisierung (vgl. Waldschmidt, 2004, 153), in dem ein Ende jeglicher Normalität in Polarität zur Anormalität gefordert wird. „In transnormalistischer Perspektive wird somit eine neue, nicht ausgrenzende Normalität hervorgebracht und Inklusion vorstellbar“ (Köbsell, 2016, 405).

2.2 Normalität und Schule

Im Kontext normalismustheoretischer Betrachtungen kann Schule als Normalisierungsinstanz (vgl. Schröder & Wrana, 2015) verstanden werden, in der Lehrkräfte als Agent_innen der Standardisierung von Wissensbeständen, der hierarchischen Vergabe von Rangplätzen in einer sozialen Ordnung sowie der Homogenisierung von Verhaltens- und Denkweisen fungieren (Scharl & Wrana, 2015, 115). Schule konstituiert sich innerhalb ihrer gesellschaftlichen Funktionen zur Allokation, Enkulturation, Qualifikation und Integration (vgl. Fend, 2008) entlang einer wirkmächtig in Erscheinung tretenden Idealisierung statistischer Normalität (vgl. Powell, 2003). Demnach bildet sich ein spezifisches Normalfeld Bildung aus, bei dem der innere Bereich als ‚Normalschulunterricht‘ bzw. als die ‚Normalschule‘ beschrieben werden kann, wohingegen davon abgegrenzt Formen des ‚Sonderschulunterrichts‘ bzw. der ‚Sonderschule‘ außerhalb des Normalfeldes in der Anormalität verortet liegen (vgl. Knauer, 2001; Gruschka, 2015). Die Legitimation dieser unterrichtlichen Normalitätsvorstellungen, erwächst aus dem Interdiskurs zwischen Lehrkräften, Eltern und Gesellschaft als kollektiv geteilter Vorstellungen darüber, wie Unterricht und Schule funktionieren (vgl. Schral & Wrana, 2015). In der diskursiven Bestimmung legitimer unterrichtlicher Praxen und damit einhergehender Zielsetzungen, etwa von Selektion und Allokation als Wesensmerkmale von Schule (vgl. Trautmann & Wischer, 2011), bilden auch der über Kernlehrpläne und Richtlinien im fachlichen Rückbezug konstituierte ‚normale‘ Bildungskanon eine Normalitätsgrenze, wenn sich das ‚Normal‘-Curriculum im Wesentlichen als Regelstandard darstellt. Dabei wirken diese Bildungsstandards zwar auf einer normativen Ebene, jedoch hängt ihre Entstehung als Resultat eines fachlichen Verständigungsprozesses sowie deren Rezeption wiederum von Normalitätsvorstellungen der beteiligten Akteur_innen ab. (vgl. etwa Knauer, 2001; Schröder & Wrana, 2015; Gruschka, 2015) So bestimmen Scharl & Wrana (2015) auf Grundlage ihrer Forschungsbefunde drei zentrale Merkmale, in denen sich unterrichtliche Normalität in der schulischen Praxis zeigt:

- der *Forderung nach Benotung und Leistungsbewertung* als diskursive Stimme „Man muss bewerten“ (vgl. ebd., 107)

- der *Forderung nach einer relativen Homogenität der Lerngruppe* als Bedingung für Unterricht
- der *Forderung nach der Vermittlung von ‚Eindeutigkeiten‘ bzw. dem ‚Richtigen‘* als diskursiver Stimme „Der richtige Weg muss durchgesetzt werden“ (ebd., 110)

Entlang dieser in der schulischen Praxis wirkmächtigen Dispositive unterrichtlicher Normalität soll aufgezeigt werden, wie sich demgegenüber inklusiver Unterricht bzw. eine inklusive Didaktik konstituieren kann.

3 Didaktische Normalität

3.1 Neue Normalität inklusiver Didaktik

Will man inklusiven Unterricht, als neue unterrichtliche Normalität bestimmen, so bedarf es hierzu stets des Gegenpols eines „nicht-inklusive“, d.h. „normalen“ Unterrichts (vgl. Scharl & Wrana, 2015). Dabei kann inklusive Didaktik, etwa auch im Gegensatz zu anderen reformorientierten Unterrichtsansätzen, in einem doppelten Antagonismus in der Überwindung einer ‚Normal(schul)didaktik‘ einerseits und einer ‚Sonder(schul-)didaktik‘ andererseits betrachtet werden (vgl. hierzu Knauer, 2001; Gruschka, 2015). Auf theoretischer Ebene können ein *additiver Ansatz*, bei dem aus der Summe von Normal(schul-)didaktik und Sonderdidaktik eine inklusive Didaktik hervorgeht, und ein *transformativer Ansatz*, der die Überwindung beider Formen zu Gunsten einer neuen inklusiven Didaktik zum Ziel hat, unterschieden werden. Im zweiten Sinne sieht Gruschka ein Ziel inklusiver Pädagogik und Didaktik darin „Normalität selbst zu humanisieren“ (2015, 23), als Überwindung des Exklusionsspotentials vorhandener Normalitätsgrenzen.

Wie bestimmt sich nun entlang der bereits zuvor aufgeworfenen Diskurslinien schulischer Normalität die ‚neue‘ Normalität einer inklusiven Didaktik (vgl. z.B. Seitz & Scheidt, 2012; Ziemer, 2012; Wocken, 2013; Textor, 2015)? Im Sinne eines extrem ausgedehnten flexibel normalistischen bzw. transnormalistischen Bildungsverständnisses (vgl. Lingenauber, 2003; 2008) findet sich diese neue Normalität zunächst in Bezug auf einen veränderten *Umgang mit Leistungen* (1) wieder, in dem eine rein individuelle Bezugsnorm zur Beschreibung von Schüler_innenleistungen eingefordert wird (vgl. z.B. Feyerer, 2012; Brügelmann, 2014). Der veränderte unterrichtliche *Umgang mit Heterogenität und Vielfalt* (2) wiederum zeigt sich in der Forderung, jegliche kategoriale Ordnung in didaktischen Überlegungen zu überwinden, sodass etwa ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf nicht als Planungs determinante in Erscheinung treten darf (vgl. z.B. Wocken, 2013). *Vielperspektivität und eine prinzipielle Offenheit kindlicher Lernwege*

(3) kann als weiteres konstituierendes Element gelten, da es im Rückbezug auf ein (moderat) konstruktivistisches Lernverständnis (vgl. z.B. Reich, 2014) keine absolut gültigen Lösungswege, Erklärungsmodi oder Betrachtungsweisen geben kann. Als vierte Prämisse lässt sich eine ‚neue‘ Normalität im Feld *unterrichtlicher Diagnostik* (4) bestimmen, da Diagnostik nicht als Selektionsinstrument, sondern als lernbegleitende Prozessdiagnostik in enger Verbindung zum konkreten didaktischen Handeln gedacht wird (vgl. etwa Feyerer, 2012; Simon & Simon, 2013; Wocken, 2013).

3.2 Fachdidaktische Normalität am Beispiel des Sachunterrichts

Die allgemein nachgezeichneten Bestimmungsmerkmale inklusiver Didaktik mit den darin erkennbar werdenden transnormalistischen Strategien, sollen exemplarisch entlang der fachdidaktischen Diskurse zum inklusiven Sachunterricht¹ aufgezeigt werden. Dies geschieht einerseits mit Blick auf die zuvor beschriebenen vier Diskurslinien als Determinanten ‚inklusive Normalität‘, jedoch auch unter der Perspektive, welche normalistische Strategie jeweils zum Tragen kommt und ob mit Blick auf den fachlich konstituierten Gegenstandsbezug überhaupt eine völlige Auflösung des Bildungsnormalfeldes angestrebt wird. Im Diskurs wird dabei neben der Frage nach dem Verhältnis von individuellem, kooperativem und gemeinsamem Lernen vor allem die dem Sachunterricht immanente Beziehung zwischen Kind und Sache intensiv thematisiert und dabei die Notwendigkeit einer Neubestimmung dieser Beziehung im Kontext fachlicher wie auch lebensweltlicher Perspektiven diskutiert. Dies geht dabei einher mit der Frage nach dem Verhältnis von allgemeinem Bildungsanspruch einerseits und einer kritischen Sicht auf Kompetenzorientierung als dominanter Perspektive im aktuellen Sachunterrichtsdiskurs andererseits (vgl. bspw. Pech & Schomaker, 2013). Ebenso gewinnt der Aspekt sachunterrichtsspezifischer Diagnostik an Bedeutung, da es individuelle Lernvoraussetzungen ebenso wie kindliche Perspektiven stärker zu berücksichtigen gilt (vgl. Seitz, 2007; Gebauer & Simon, 2012; Simon, 2014; Giest, 2015; Schroeder, 2016). Für die unterrichtliche Umsetzung wird etwa auf die Bedeutung offener, domänenspezifischer Aufgabenformate (z.B. Franz & Lange, 2014) oder auch eine Orientierung des Unterrichts an Schülerfragen (Miller & Brinkmann, 2013) verwiesen. So verorten Schomaker & Seitz (2011) inklusiven Sachunterricht im Bestimmungsfeld von Vielperspektivität

¹ Die Wahl fällt an dieser Stelle auf den Spezialdiskurs der Sachunterrichtsdidaktik, da dieser im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken bereits über eine gewisse Traditionslinie verfügt, auch wenn dieser bisher nur von vergleichsweise wenigen Akteur_Innen aktiv bestritten wird. Gleichzeitig wird dem Sachunterricht aus Perspektive inklusiver Pädagogik eine Schlüsselrolle für das gemeinsame Lernen zugeschrieben (vgl. Hinz 2011).

von Kind und Sache, der gemeinsamen Kommunikation über die Sache sowie der Notwendigkeit von Diagnostik, um Ankerpunkte für ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermitteln zu können. Die daraus resultierenden Herausforderungen von Gemeinsamkeit und Individualität versuchen vorliegende Planungsschemata für inklusiven Sachunterricht (vgl. Gebauer & Simon, 2012; Kahlert & Heimlich, 2012) in didaktische Entscheidungskategorien zu überführen.

	Inklusionsdidaktische Netzwerke (Kahlert & Heimlich, 2012)	Planungsmodell inklusiven Unterrichts (Gebauer & Simon, 2012)	Inklusive Didaktik im Sachunterricht (z.B. Seitz, 2005; 2007; 2008)
Leistung	Keine spezifischen Aussagen hierzu	Lernspuren und -ergebnisse dokumentieren, Lernprodukte wertschätzen (Kritik an Leistungsstandards)	Lernen an der individuellen Leistungsgrenze, demnach Wertschätzung individueller Lernprodukte etc.
Vielfalt	Lebenswelt aller Kinder, aber Entwicklungsbereiche der Kinder mit SFB; Differenzierung durch Lehrkraft	Heterogene Lerngruppen ohne kategoriale Zuschreibungen; Selbstdifferenzierung im offenen Lernangebot	Individuelle Lern- und Entwicklungszeiten in einer situierten Lernumgebung für alle Kinder (Selbstdifferenzierung)
Vielperspektivität	3 Reflexionsstufen: Fachliche Perspektiven und lebensweltliche Dimensionen Entwicklungsorientierte Aspekte Förderideen Differenzierte Zugangs- und Arbeitsweisen	Unterrichtsthema im Dialog mit Lerngruppe Kern der Sache durch Vernetzung fachlicher Perspektiven und Extrapolation von Fragen versch. Repräsentationsebenen	Hervorbringung der Gemeinsamen Sache als Ko-Konstruktion Individuelle Deutungsmuster Ästhetische sowie körperbezogene und biografische Zugangsweisen
Diagnostik	Förderdiagnostik zur Erfassung des Entwicklungsstandes förderbedürftiger Kinder	Prozessdiagnostik als didaktischer Diagnostik für alle Kinder, dialogisch und ressourcenorientiert angelegt	Kind-Umfeld-Analyse; dialogischer Ko-Konstruktionsprozess um individuell nächste Lernschritte, Interessen, Zugangsweisen zu erschließen (Lernbegleitdiagnostik)
Fazit	flexibel-normalistische Strategie	transnormalistische Tendenzen	transnormalistische Tendenzen

Tab. 1: Ansätze inklusiven Sachunterrichts (eigene Darstellung)

In Synopse der verschiedenen Ansätze wird deutlich, dass gerade die Konzeptionen von Gebauer & Simon sowie von Seitz eine transnormalistische Perspektive aufgreifen, wie sie sich etwa auch in den frühen integrationspädagogischen Entwürfen etwa von Feuser oder Eberwein finden (vgl. Lingenauber, 2003). Gleichwohl kann die kritische Frage aufgeworfen werden, ob ein fachdidaktischer Ansatz, der sich wesentlich durch die Auseinandersetzung der Kinder mit einer Sache bzw. einem konkreten Lerngegenstand konstituiert (vgl. z.B. Kahlert, 2016; Köhnlein, 2012), sich überhaupt vollständig in einen transnormalistischen Bildungsverständnis verorten kann. Ein zentraler Einwand kann darin bestehen, dass die Sache nicht allein durch die Auseinandersetzung zwischen Kind und Gegenstand hervorgebracht wird, sondern dass der Gegenstand in sich Eigenschaften als Ergebnis sozialer und kultureller Übereinkünfte (vgl. Riegert et al., 2015) vereint. Somit ist die Erschließung der Sache auch ein sozialer Prozess, sofern wesentliche Zielsetzungen, etwa die Befähigung zur Teilhabe an der Lebenswelt (vgl. Kahlert, 2016; GDSU, 2013) erreicht werden sollen. Der „Kern der Sache“ (Seitz, 2006) oder das Fundamentale bzw. Elementare (vgl. Klafki, 2007), was das Gemeinsame des Gegenstandes (vgl. Feuser, 2009) ausmacht, ist damit rückgebunden an ein flexibles, jedoch nicht absolut auflösbares durch die Fachperspektive bestimmtes Normalfeld. Somit schafft die Idee eines Lernens am Gemeinsamen Gegenstand, wie sie sich in vielen inklusiv-didaktischen Ansätzen (vgl. z.B. Seitz, 2006; Feuser, 2009; Gebauer & Simon, 2012) wiederfindet, ein zwar sehr flexibles, jedoch bestimmbares Normalfeld des Gemeinsamen. Fachdidaktische Ankerpunkte für die Begleitung kindlicher Lernprozesse (vgl. Prengel, 2013; Reich, 2014; Textor, 2015) sind demnach domänenspezifische Kompetenz- und Entwicklungsmodelle (vgl. Schönknecht, 2011; Ziemer, 2012; Liebers et al., 2013), die als Resultat einer Verdichtung kindlicher Vorstellungen und Entwicklungsverläufe gedeutet werden können. Denn nur durch den Rückbezug zu ‚normalen‘ gegenstandsbezogenen Entwicklungen bzw. (vor-)fachlichen Konzepten wird die Zone der nächsten Entwicklung als Ausgangspunkt individuellen Lernens greifbar (vgl. Pech & Schomaker, 2013). Eine rein individuelle Bezugsnorm in der Beschreibung fachlicher Lernprozess ist daher ohne Relation zu Merkmalen des Gegenstandes (kriteriale Bezugspunkte, Entwicklungslogik) nicht sinnvoll möglich. Die sich hieraus ergebenden Schlussfolgerungen für die Fragen normalistischer Strategien in Ansätzen inklusiver Didaktik sollen nochmals zusammenfassend dargestellt werden.

4 Desiderata

In Fortführung dieser Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass fachliche Normalität im Spezialdiskurs der jeweiligen Fachdidaktiken wie auch im Interdiskurs der Gesellschaft, etwa bzgl. fachlicher Bildungsziele, Erwartungshaltungen an fachliches Lernen, tradierte Vorstellungen zum fachlichen Bildungskanon, hervorgebracht wird. Ein transnormalistisches Bildungsverständnis als Ausgangspunkt einer inklusiven Didaktik würde hingegen auch die völlige Auflösung fachbezogener Grenzen im Sinne fachlicher Normalität implizieren. Inklusionsorientierte Ansätze aus fachdidaktischer Perspektive bleiben jedoch über ihren Gegenstand immer in eine flexibel-normalistische Strategie rückgebunden. So kann inklusive Didaktik in ihrer allgemeinen Formulierung (z.B. Feuser, 2009; Ziemer, 2012; Wocken, 2013; Reich, 2014) zwar ein transnormalistisches Bildungsideal (vgl. Lingenau, 2008) anstreben, sieht sich jedoch in der Einbindung fachdidaktischer Ansätze mit fachlichen Normalitätsgrenzen konfrontiert. Eine zukunftsgerichtete Alternative, sofern die Forderung nach grenzenloser Bildung eingelöst werden soll, findet sich etwa bei Booth, der „new subjects of education“ (2014, S. 63) vorschlägt, um bisherige Fächergrenzen, auch zu verstehen als Normalitätsgrenzen, zu überwinden und eine Orientierung der Bildungsinhalte an lokal und global bedeutsamen Fragen des Zusammenlebens in der Gemeinschaft dem gegenüber gestellt. Dies bedeutet in der radikalen Abkehr fachperspektivischen Denkens: „structuring of knowledge is concerned with what we can learn in order to live together well“ (ebd.).

Literatur

- Booth, A. (2014). Structuring Knowledge for all in the 21th Century. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusive. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 57-70). Münster: Waxmann.
- Brügelmann, H. (2014). Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung in der inklusiven Grundschule. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 138-147). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Feuser, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 280-294). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Feyerer, E. (2012). Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepten, Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 69-82). Wien: Facultas.
- Franz, E.-K. & Lange, B. (2014). Lernaufgaben im Rahmen inklusiver Didaktik. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 97-107). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *widerstreit-sachunterricht*, 2012/2, o.S. Letzter Zugriff am 12.06.2016. Verfügbar unter www.widerstreit-sachunterricht.de.
- Giest, H. (2015). Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 214-228). Weinheim u.a.: Beltz.
- Gruschka, A. (2015). Normalschule vor Inklusion ratlos. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 21-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2011). Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion* (S. 23-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Knauer, S. (2001). Wie Normal ist die Integrationspädagogik. In U. Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht* (S. 109-120). Opladen: Leske + Budrich.
- Köbsell, S. (2016). Normalität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 402-406.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebers, K., Maier, P., Prengel, A. & Schönknecht, G. (2013). Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht (S. 48-62). In S. Wittkowske, K. v. Maltzahn (Hrsg.), *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lingenauber, S. (2003). *Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser*. Opladen: Leske + Budrich.

- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In dies. (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik Bd. 1: Kindertageseinrichtungen* (S. 160-168). Bochum; Freiburg: Projekt-Verlag.
- Link, J. (2006). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013). Inklusion durch Kommunikativen Sachunterricht: Schüler- und Schülerinnenfragen im Zentrum der Unterrichtsplanung. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht – Facetten der Entwicklung* (S. 107-120). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341-369). Oberhausen: Athena.
- Powell, J. J. W. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssystem des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird*. (S. 103-140). Heidelberg: Winter.
- Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Grundschule. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Riegert, J., Sansour, T. & Musenberg, O. (2015). „Gemeinsame Sache machen“ - Didaktische Theoriebildung und die Modellierung von Gegenständen im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2015/1, 9-23.
- Scharl, K. & Wrana, D. (2015). Die Rhetorik der Normalität. Zur Forderung nach dem „Normalen“ im schulischen Unterrichten. In P. Bühler et al. (Hrsg.), *Normalisierungen* (S. 95-121). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Schildmann, U. (2009). Normalität. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 204-208). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönknecht, G. (2011). Die Grundschule als Lernort – aktuelle Entwicklungen. In G. Schönknecht (Hrsg.), *Lernen fördern. Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht. Unterricht in der Grundschule* (S. 13-72). Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Schroeder, R. (2016). Diagnostik im inklusiven Sachunterricht - Zwischen Fachbezug und Lebenswelt. In H. Giest, T. Goll, T. & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht - zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 75-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, S. & Wrana, D. (2015). Normalisierung – eine Einleitung. In P. Bühler et al. (Hrsg.), *Normalisierungen* (S. 9-33). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2006/1. Zugriff am 12.06.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net>.
- Seitz, S. (2007). Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 190-197). Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, S. (2008). Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Unterrichtsplanung und Methoden* (Basiswissen Sachunterricht Bd. 5, 2. Aufl., S. 169-180). Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2012/1-2. Zugriff am 12.06.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net>.
- Seitz, S. & Schomaker, C. (2011). Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigungen. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als Herausforderung* (S. 155-169). Oberhausen: Athena.

Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer und Alice Junge

Entwicklung diversitätssensibler Hochschulen: Theoretische und empirische Zugänge

1 Diversität als Passungsverhältnis oder (Leistungs-)Defizit-zuschreibungen?

Nachdem Diversität in Unternehmen bereits seit einigen Jahren ein wichtiges Thema der Personalentwicklung ist und durch Instrumente wie die ‚Charta der Vielfalt‘ auch in der Selbstpräsentation Bedeutung erhalten hat, ist es seit kurzem auch an den Hochschulen ‚angekommen‘. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, was Diversität im Hochschulkontext bedeutet, und wie eine diversitätssensible Hochschule entwickelt werden kann. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Diversität von Studierenden.

Zum Einstieg eignen sich die folgenden Fragen: Wer definiert Diversität von Studierenden? Sind es aus Sicht der Hochschule (scheinbar) „nicht geeignete Studierende“ (Neugebauer 2013)? Sind es Studierende, deren Bedürfnisse besonders berücksichtigt werden sollten? Welche Rolle spielen die geringe Flexibilität innerhalb vieler Studiengänge und die mangelnde Passung des Systems Hochschule und der Bedürfnisse bestimmter Studierender? Wessen Leistungen stehen auf dem Prüfstand? Sind es diejenigen der Studierenden oder der Universitäten? Wie sehen sich die Studierenden selbst?

Bereits aus diesen ersten Fragen wird deutlich, dass Diversität an der Hochschule individualisierend-defizitorientiert (also auf einzelne Personen bezogen) oder strukturell (das heißt auf die Universität als Institution bezogen) verstanden werden kann. Walther und Stauber (2013) zeigen für den Übergang Schule-Beruf, dass dieses unterschiedliche Problemverständnis auch die Lösungsstrategien formt.

2 Studierendendiversität und Diversitätsdimensionen im Rahmen quantitativ empirischer Studien

Im hochschulpolitischen Diskurs lassen sich verschiedene, überwiegend quantitativ empirische Forschungszugänge zu dieser Thematik finden. Zum einen werden Merkmale identifiziert, die als potentiell problematisch gelten, und empirisch überprüft, ob diese Gruppen innerhalb der Studierendenschaft unterrepräsentiert oder weniger erfolgreich sind: solche Merkmale sind beispielsweise *Beeinträchtigung*, *Migrationshintergrund*, *Erstakademikerstatus* und studiengangsbezogen auch noch immer *Gender*. Angehörige benachteiligter Gruppen werden bezüglich ihrer Studienbedingungen und erlebten Probleme befragt; aktuell stehen dabei Studierende mit Beeinträchtigungen besonders im Fokus (Deutsches Studentenwerk 2012).

Ein anderes theoretisches Konstrukt von Diversität liegt der Bertelsmann/CHE-Consult-Befragung zu Studierendendiversität (2011) zu Grunde, die in mehreren Erhebungswellen eine Vielzahl von Universitäten und Studierenden erfasste: Die Erhebung einer Vielzahl soziodemographischer und psychometrischer Daten ermöglicht eine faktorenanalytisch begründete Typenbildung, die zunächst fachübergreifend und unabhängig von den genannten klassischen Differenzkategorien erfolgt, aber Einzelauswertungen auch nach diesen Merkmalen erlaubt. Die Typenbildung fasst Studierende mit ähnlichen Ausprägungen bezüglich bestimmter Cluster zu Typen zusammen, die bezüglich Studienzufriedenheit und -erfolg, Unterstützungsbedarf, Theorieorientierung und weiteren Variablen ähnliche ‚Muster‘ zeigen. Obgleich die Benennungen der Typen von Studierenden (z.B. ‚nicht Angekommene‘) stark aus der Perspektive der Universität als Organisation gedacht sind (Bertelsmann/CHE-Consult 2011, 8), gibt die Studie einen ausdrücklichen Hinweis darauf, dass es nicht um die Identifikation einer als individuelles Defizit verstandenen ‚Studier(un)fähigkeit‘ geht. Stattdessen sollen „Widersprüche zwischen den (z.T. impliziten) Anforderungen und Bedingungen an der Hochschule und dem Verhalten, den Erwartungen, Interessen und Zielen der Studierenden“ (ebd.) aufgezeigt werden. Das Studium wird als ein komplexer Prozess verstanden, in dem Studierende unterschiedliche Stile des Umgangs mit Anforderungen unter Nutzung ihrer persönlichen Ressourcen entwickeln, was die Hochschule als Institution allerdings wenig berücksichtigt.

Auch die HIS-Studienberechtigten-Befragungen legen ähnliche Konstrukte zu Grunde (Motivstrukturen, Abiturnoten), beziehen aber wegen ihres Zeitpunkts die realen Studienerfahrungen nicht ein. Eine Sekundärauswertung dieser Erhebungen zu Lehramtsstudierenden (Neugebauer 2013) unterschei-

det dann allerdings wieder zwischen den ‚richtigen‘ (erwünschten) und ungeeigneten (unerwünschten) Studienanfängern in einzelnen Fächern.

Wenn Studierendendiversität an der Hochschule also in den Blick genommen wird, so geschieht dies einerseits in Form der Betrachtung der Bedürfnisse besonderer Gruppen mit dem Ziel des Abbaus äußerer Barrieren. Andererseits werden die Passungsverhältnisse von Studienbedingungen und Studierenden untersucht.

Für eine diversitätssensible Hochschule ist dieser makrostrukturelle Blick auf die Passung von universitären Angeboten und Bedarfen von Studierenden sehr bedeutsam. Auch die Identifikation von Gruppen, die besondere Barrieren erfahren, und der Abbau dieser Barrieren sind relevant. Dies Vorgehen allein führt allerdings leicht zu vereinfachten sozialstrukturellen Zuschreibungen. Eine gruppenbezogene Zuschreibung von Unterstützungsbedarf impliziert eine Defizitzuschreibung der Art, dass diese Gruppe pauschal für weniger geeignet für ein Studium gehalten wird. Der Beitrag der Universität zu Exklusionsprozessen gerät so aus dem Blick (Lindmeier & Meyer, 2016).

3 „Die Exklusionsmacht des universitären Habitus“ (Alheit) und ihre bildungsbiographische Verarbeitung

Den Beitrag des von ihm so genannten ‚universitären Habitus‘ zur Produktion von Differenz, Zugehörigkeit und Ausschluss beschreibt Alheit (2014) als einerseits typisch universitär, andererseits als fachspezifisch, indem er vier Typen des universitären Habitus identifiziert, die zugleich bestimmte Fächergruppen repräsentieren (2014, 200ff). Er nutzt die Begriffspaare „angewandt-rein“ und „hart-weich“ zur Charakterisierung bestimmter Fachkulturen, z.B. rein und hart für die Mathematik, angewandt und hart für die Ingenieurwissenschaften, rein und weich für die ‚klassische‘ Geisteswissenschaften sowie angewandt und weich für die Sozialpädagogik.

Alheit (2014) beschreibt einen ‚Prestige-Sog‘ zur Exklusivität hin zu den ‚harten‘ und ‚reinen‘ Fachkulturen, der gerade das Studienklima in den weichen Fächern“ beschädigt (ebd., 206). Studierende erleben in den Fachkulturen unterschiedliche Erwartungen an sie und unterschiedliche Öffnungs- und Schließungsprozesse. Beispielsweise sind die Studierenden ambivalenten Double-Bind-Botschaften ausgesetzt, ähnlich der Aussage ‚Ihr seid willkommen, aber nicht so, wie ihr euch gebt‘“ (2014, 201). Als Reaktion darauf entwickeln Studierende individuelle, ‚gruppentypische‘ und auf die Fachkultur bezogene Bewältigungsstrategien.

Um diese Bewältigungsstrategien zu analysieren, reicht es nicht, klassische Diversitätsdimensionen in den Blick zu nehmen. Es ist ein berufsbiographi-

schers Forschungszugang nötig (Terhart 2011) und ein praktischer Umgang mit Studierenden, der sie in der Auseinandersetzung mit ihrer sich entwickelnden Berufsbiographie unterstützt (Lindmeier 2015). So erhalten Studierende die Möglichkeit, sich vor dem Hintergrund ihrer Bildungsbiographie zu ihrem Studiengang selbst, ihren Bildungsentscheidungen, zu Grunde liegenden Motivstrukturen sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die in einem Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen stehen können, zu äußern (Miethe u. a. 2014).

4 Rekonstruktion studentischer Bearbeitungsformen von Diversität und Differenz erleben

Mit Hilfe rekonstruktiver Forschungsansätze ist es möglich zu analysieren, wie individuelle Studierende und Studierendengruppen mit den impliziten und expliziten Anforderungen der Universität umgehen, was sie im Studium erleben und wie sie diese Erfahrungen verarbeiten.

Im Folgenden werden deshalb Einblicke in das Material aus zwei Dissertationsprojekten im Kontext von Seminarkonzepten innerhalb der sonderpädagogischen Lehrerbildung gegeben, die Diversität auf verschiedenen Ebenen explizit zum Thema machen. Das Material stammt zum einen aus den Reflexionen von Studierenden, aus Gruppendiskussionen zur Seminarevaluation und aus Interviews einige Jahre nach dem Besuch der Seminare (Meyer 2013; 2014). Zum anderen stammen die Zitate aus Einzelinterviews mit Studierenden unmittelbar vor bzw. nach einem Seminarbesuch (Junge 2015).

4.1 Erfahrungen mit eigener Diversität und dem Lernort der Universität

Die Teilnehmer_innengruppen der genannten Seminarkonzeptionen umfassen ausdrücklich die Diversitätsdimension „behindert und nicht behindert“. Dies ergibt sich dadurch, dass neben den Studierenden auch behinderte Menschen teilnehmen, die überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) beschäftigt sind. Weiterhin weisen die Seminargruppen die ‚übliche‘ recht hohe Heterogenität in Bezug auf weitere Diversitätsdimensionen auf, die aber in den Seminaren bewusster wahrgenommen und reflektiert werden (explizit erwähnt werden Alter, soziale Herkunft und eigene psychische Erkrankungen oder Behinderungen innerhalb der Studierendenschaft). Das Diversitätserleben wird innerhalb der Gruppe zumeist positiv bewertet:

„Ich fand es gut, dass wir nicht nur Studenten waren, die knapp über 20 sind, sondern dass es auch so ein breites Spektrum irgendwie war und dass jeder auch so verschieden ist und gerade auch bei den anderen Seminarteilnehmern, dass es da

auch so ein breites Spektrum, ja dass alle irgendwie auch noch total verschieden waren und vielleicht hat deshalb auch die Gruppenarbeit so gut geklappt, weil jeder dann auch nochmal was anderes zu erzählen hatte und andre Erfahrungen gemacht hat und das war gut.“ (Studentin, Gruppendiskussion zur Seminauswertung)

Bezogen auf die weitere Berufsbiographie wird ‚Alter‘ aber als ein potentielles Problem gesehen:

„Ich hab ein bisschen Angst, das ist aber mein persönliches Problem, dass wenn ich das Studium abgeschlossen habe, das ich ähm ähm aufgrund meines Alters eher keine Stelle finde, weil äh weiß ich auch nicht, weil alle junge dynamische äh Studierende haben wollen. (...) ähm bisher habe ich immer irgendwo irgendwas gefunden, aber das ist das ist mein spezielles Problem oder wie auch immer oder wie man das nennen will.“ (Gruppendiskussion zu Inklusion im Anschluss an die Seminare, 3. Semester)

Dieser eher defizitorientierte Blick auf eigene ‚Besonderheiten‘ sowie das Gefühl, eine solche individuelle Abweichung eher verbergen und nicht zum Thema machen zu wollen, findet sich im Material häufig, wenn beispielsweise eine psychisch erkrankte Studentin sich selbst als „Störfaktor“ fühlt, die eigene Person als „andersartig“ gesehen wird oder eine Scheu beschrieben wird, einen persönlichen Unterstützungsbedarf explizit zu formulieren. Den Lernort der Universität beschreiben die Studierenden als unübersichtlich aber auch als chancenreich. Sie nehmen hohe Anforderungen bezüglich der eigenen Selbstorganisation wahr:

Lf: Aber ich glaube, das ist es halt auch so der Unterschied Schule Studium, wenn wir halt diese Praxiserfahrung haben wollen, dann müssen wir uns halt selbst drum kümmern. (...) Also die Uni bietet schon sehr viel an. (...) so etwas an, so freiwillige Tutorien oder Skifreizeit oder (...) Sommerschule genau. Also die bietet schon sehr viel an, nur das (...) man halt als Studierende dann auch in der Pflicht ist diesen Angeboten nachzugehen, wenn man das gerne machen möchte. (...)

Jf: Aber da erst mal drauf zu kommen, äh erstmal herauszufinden, dass es diese Angebote gibt, finde ich auch nicht immer so einfach.

Tf: (...) vielleicht kann man das von den Studenten erwarten, dass sie das hinkriegen, aber einige kriegen das halt einfach nicht hin und das das wird auch immer so sein.

(Studierende, Gruppendiskussion zu Inklusion im Anschluss an die Seminare, 3. Semester)

In Bezug auf die Anforderungen an Studierende in der universitären Lehre wird der ‚universitäre Habitus‘ erlebt als Bestehen auf der Verwendung einer fremd wirkenden Fachsprache:

„Ja hier an der Uni wird’s ja auch manchmal so eingefordert, dass man sich differenziert ausdrücken soll. Aber ich glaube nicht, dass das unbedingt ein Unterschied ist sich differenziert ausdrücken und es verständlich zu tun. Man muss nicht immer total großkopfert daherblubbern“ (Studierende, 2. BA, Einzelinterview vor dem Seminarbesuch)

Sie thematisieren auch als eine von ihnen als absurd erlebte Feedbackpraxis:

Lf: (...) dass finde ich ganz schlimm bei uns an der Uni. Dieser Vortrag kann total scheiße sein, man versteht die Leute nicht, die Präsentation ist für den Arsch und der Dozent sagt ja super, die nächste Gruppe. Man bekommt überhaupt gar kein Feedback. Das finde ich ganz schrecklich.

Jf: Das wird einem auch immer gepredigt, ihr müsst immer gutes Feedback geben.
Lf: Ja, genau.

Kf: Also richtig gut, ist die Präsentation dann, wenn sie möglichst viele Fremdwörter beinhaltet, die niemand versteht (...), es traut sich dann nämlich keiner nachzufragen, weil jeder Angst hat, davor sich die Blöße zu geben, dass er es nicht verstanden hat und dann kann man nämlich hinterher sagen es war eine Top-Präsentation. Aber eigentlich hat keiner etwas verstanden (Studierende, Gruppendiskussion zu Inklusion im Anschluss an die Seminare, 3. Semester).

Die exemplarisch ausgewählten Zitate zeigen die als ambivalent erlebten Adressierungen seitens der Universität und das ambivalent vermittelte Bild von Diversität: Einerseits ist Diversität normativ willkommen in der späteren eigenen professionellen Tätigkeit als Sonderpädagog_in.

Andererseits wird die eigene Abweichung vom wahrgenommenen ‚Normal‘- bzw. ‚Ideal‘-Studierenden als negativ erlebt.

Dies zeigt sich auch in anderen, hier aus Platzgründen nicht dargestellten Äußerungen zu der Akzeptanz herausfordernder Charaktereigenschaften, dem Leitsatz folgend „Behinderte Menschen dürfen das – Studierende nicht“.

Deshalb fällt Offenheit in Bezug auf eigene Bedürfnisse und das lösungsorientierte Ansprechen von Problemen an der Universität schwer.

4.2 Lernerfahrungen in den gemeinsamen Seminaren

An dieser Stelle folgen noch einmal Zitate und Aussagen Studierender zu den Lernerfahrungen in den oben erwähnten Seminaren. Stellt sich eine Hochschule dem Thema der Diversitätssensibilität, können aus diesen Lernerfahrungen Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der universitären Lehre abgeleitet werden.

Die Seminarkonzeptionen umfassen die Arbeit in Gruppen, in denen sich die Teilnehmer_innen untereinander und den Dozierenden namentlich bekannt sind, in denen Reflexion der eigenen Arbeits- und Interaktionserfahrungen

eine Rolle spielen und in denen auch außerhalb der Universität gemeinsame Erfahrungen auf einer Exkursion gesammelt werden. Die teilnehmenden Studierenden beschreiben Lernerfahrungen, die sich von denen in klassischen Universitätsseminaren unterscheiden.

Eine Studentin führt beispielsweise am Ende ihres Bachelorstudiums in Bezug auf die Lernerfahrungen in diesen Seminaren aus:

„Dieses Fragen ‚Wie geht’s dir damit, was möchtest du, was sind deine Belange?’ und auch irgendwie selber so ein bisschen persönlich zu sagen, ‚So, da kann ich mir jetzt nichts drunter vorstellen!’ oder ‚Erklär mir das mal mehr!’ oder auch zu sagen, ‚Das stört mich jetzt!’, solche Sachen. Irgendwie ein bisschen Gefühle preiszugeben auch in so einem professionellen Setting dann. Kann mir schon vorstellen, dass ich das auch durch die gemeinsamen Seminare gelernt habe, irgendwie auch so durch die Leitung von Dorothee, weil sie ja auch immer so ganz offen damit umgegangen ist und auch mir Feedback einzuholen habe ich auch dadurch gelernt. Das ist mir auch immer total wichtig. Das ist das erste, was mir einfällt.“ (Studentin im Interview, am Ende des Bachelorstudiums im Rückblick auf die Seminare)

Hinzu kommt eine Veränderung der Wahrnehmung der Lehrenden, die oftmals in einem harten Kontrast zum klassischen Universitätsalltag steht, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

„Die Lehrenden haben uns so viel Freiraum gelassen, wenn wir wirklich denn mal irgendwie GANZ emotional waren und auch wirklich weinen mussten, was auch vorkam, dann haben die uns auch in Ruhe gelassen, dann durften wir auch rausgehen, dann durften wir auch sagen, jetzt gerade nicht und dann war das voll in Ordnung.“ (Studierende 4. BA, Einzelinterview nach dem Seminarbesuch)

Auch in Bezug auf den Umgang mit eigener Diversität beschreibt eine Studentin das Folgende:

„Ich persönlich habe durch das Seminar gelernt, dass es hilfreich sein kann, eigene Unsicherheiten und Unklarheiten in Bezug auf die Behinderung von Mitmenschen offen anzusprechen, auch wenn sich dies im ersten Moment merkwürdig anfühlt. Auch in Bezug auf meine eigene Einschränkungen ist es mir immer lieber, offen und direkt angesprochen und gefragt zu werden, was für ein Umgang damit für mich hilfreich sein kann, als von meinen Mitmenschen aus Angst und Unsicherheit gemieden zu werden. Ich erlebe solche Nachfragen auch als hilfreich, weil ich mich von mir aus oft nicht traue, über meine Bedürfnisse zu sprechen. (...)“ (Studentin, Ausschnitt aus der Prüfungsleistung im Anschluss an die Seminare)

Das Seminarkonzept der beiden Seminare, in das die Anwesenheit von behinderten Menschen an der Universität inbegriffen ist, bietet einigen Studierenden Lernerfahrungen, die anders sind als Lernerfahrungen in herkömmlichen Hochschulseminaren. Als persönlich wichtige Erfahrungen des ‚Vonei-

nander-lernens' berichten sie häufig über eine große Authentizität einiger behinderter Teilnehmer_innen, die ihnen hilft, ebenfalls anders aufzutreten. Insgesamt zeigen die Zitate, dass Probleme, Ängste und Diversitätsdimensionen angesprochen werden können und damit sichtbar werden. Es kann in den Seminaren eine wertschätzende Feedbackkultur erlebt und erlernt werden und sich der Blick auf die Lehrenden ändern.

5 Konsequenzen für die sonderpädagogische Lehrerbildung – ein Ausblick

Da beide Dissertationsprojekte, aus denen das Material stammt, sich mit anderen Fragestellungen beschäftigen, sind die vielfältigen Aussagen der Studierenden über ihr eigenes Erleben von Diversität, über hohen Versagens- und Leistungsdruck trotz objektiv guter Noten und über die Schwierigkeiten, sich auf die im späteren Berufsfeld unabdingbare gemeinsame Reflexion auch persönlicher Fragen einzulassen, ein ‚Zufallsprodukt‘, aber als solches um so bemerkenswerter.

Für die universitäre Lehre folgt aus ihnen, die eigenen Erfahrungen der Studierenden von Diversität wertschätzend aufzugreifen. Allerdings ist es notwendig, diese Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu verknüpfen. Erst so können diese Erfahrungen gewinnbringend ‚genutzt‘ werden, um erfolgreich Handlungskompetenz auszubilden (Bayer u.a. 1997, 8f). Zum anderen kommt den reflexiven Anteilen im Studium eine hohe Bedeutung zu, weshalb die vorherrschende Lehr- und Feedbackkultur überdacht werden muss. Schlussendlich rücken durch den Erhebungszugang die Relevanzsetzungen der Studierenden in den Fokus, sodass sich neben den strukturellen Konsequenzen für die Lehrerbildung auch die Forderung ergibt, ein Gleichgewicht zu finden zwischen den Anforderungen der Universität und den Bedürfnissen von Studierenden.

Literatur

- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H.-Ch. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayer, M.; Carle, U.; Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle, J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 7-16). Opladen.
- Charta der Vielfalt (2006). Verfügbar unter <http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html> (Zugriff am 12.06.2106)
- CHE-Consult/Bertelsmann Stiftung (2011). *Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen*. Verfügbar unter http://www.che.de/downloads/Consult_Briefing_1_2__QUEST_Studierendentypen.pdf (Zugriff am 13.11.2015).
- Deutsches Studentenwerk (2012). *Beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit* 2011. Verfügbar unter http://www.bestumfrage.de/PDF/beeintraehtigt_studieren_2011.pdf (Zugriff am 12.11.2105)
- Junge, A. (2015). *Haltungen und Vorstellungen von Studierenden der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts zum inklusiven Lernen: Bedeutung eigener Erfahrungen in inklusiven Seminargruppen*. Wissenschaftliches Poster.
- Lindmeier, B. (2015). Professionstheoretische Hinweise für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung im sonderpädagogischen Lehramt. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 133-143). Berlin.
- Lindmeier, B. & Meyer, D. (2016). Verschiedenheit der Teilnehmer_innen als Ausgangspunkt einer diversitätssensiblen Hochschule. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 312-328). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, D. (2013). Gemeinsam lernen – Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. *Sonderpädagogische Förderung heute* 58, 187-202.
- Meyer, D. (2014). Lernerfahrung in heterogenen Gruppen als Beitrag zu inklusiver Lehrerbildung In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, R. Werning, R. (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 170-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miethe, I., Ecarius, J. & Tervooren, A. (2014). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Eine Einleitung. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 9-15). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift Erziehungswissenschaften* 16, 157-184.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, Weinheim: Beltz, 202-224.
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23-43). Weinheim: Beltz.

Autor_innen

Sven Bärmig, Dr. Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Leipzig. Arbeitsbereich: Inklusive Pädagogik und Didaktik unter besonderer Berücksichtigung Allgemeiner Sonderpädagogik.
E-Mail: sven.baermig@uni-leipzig.de

Ines Boban, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsbereich: Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik. Schwerpunkte: Inklusive Bildung, Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion, Demokratische Bildung, Zukunftsplanung.
E-Mail: ines.boban@paedagogik.uni-halle.de

Manfred Böge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allg. Pädagogik Carl-Albrechts-Universität Kiel. Lehrbeauftragter der Fachhochschule Kiel im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Entwicklungspsychologie, psychoanalytische Pädagogik, Mentalisierungstheorie, Pädagogik der frühen Kindheit.
E-Mail: boege@paedagogik.uni-kiel.de

Bettina Bretländer, Dr. Professorin an der Frankfurt University of Applied Sciences. Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Arbeitsschwerpunkte: Behinderung und Inklusion; Umgang mit Verschiedenheit; Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit; Schulsozialarbeit und Inklusion.
E-Mail: bretlaen@fb4.fra-uas.de

Malin Butschkau, Promovierende an der Universität zu Köln im Department der Heilpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Anthropologie und Gesellschaftstheorie. E-Mail: malin.butschkau@gmx.de

Walther Dreher, Dr. phil. Universitätsprofessor im Ruhestand. Arbeitsschwerpunkte: Heilpädagogik. Bildungs- und Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘.
E-Mail: w.dreher@nakamatsu.de

Nadine Dziabel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. im Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Arbeitsschwerpunkt: u.a. Gerechtigkeitsethik im Kontext Behinderung.
E-Mail: nadine.dziabel@uni-koeln.de

Saskia Erbring, Dr. Supervisorin, Lehrerin für Sonderpädagogik und Lehrbeauftragte der Universitäten Köln und Frankfurt.

E-Mail: mail@praxis-erbring.com

Ewald Feyerer, Dr. Mag. Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Leitung des Instituts für Inklusive Pädagogik und des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. E-Mail: Ewald.feyerer@ph-ooe.at

Magdalena Hartmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsbereich: Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Schwerpunkte: Transition Kita-Schule, Early-Excellence-Ansatz, Diversity Education.

E-Mail: magdalena.sophie.hartmann@ifs.uni-hannover.de

Andreas Hinz, Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Mitglied im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion, Demokratische Bildung, Zukunftsplanung. E-Mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Christina Huf, Prof. Dr. Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Elementarbildung/Pädagogik der frühen Kindheit an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Schwerpunkte: Ethnographische Kindheitsforschung, Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Primus. E-Mail: Christina.Huf@uni.-muenster.de

David Jahr, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Zentrum für Lehrerbildung und Promovierender (Politikdidaktik) der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Arbeitsbereich „Inklusion und Heterogenität“.

E-Mail: david.jahr@zlb.uni-halle.de

Svenja Jaster, Koordinatorin der Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion im Team Praxisphasen des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. E-Mail: svenja.jaster@uni-koeln.de

Alice Junge, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Schwerpunkte: Inklusionsorientierte Lehrerbildung, Professionalisierung von Lehrkräften, Qualitative Forschungsmethoden. E-Mail: alice.junge@ifs.uni-hannover.de

Martina Kaack, Hochschule Hannover, Fachhochschule Kiel, KiTa Nortorf.
Schwerpunkte: Inklusion/Exklusion; Systemtheorie; Heilpädagogik; qualitative Sozialforschung; frühkindliche Bildung; Diagnostik.
E-Mail: m.kaack@gmx.net

Helen Knauf, Dr. Professorin für Frühkindliche Bildung an der Hochschule Fulda. Schwerpunkte: Bildungsdokumentation, Inklusion, Digitalisierung.
E-Mail: helen.knauf@sw.hs-fulda.de

Barbara Koch, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Kassel. Schwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion u.a. mit den Schwerpunkten Didaktik, Berufsorientierung. E-Mail: barbara.koch@uni-kassel.de

Bastian Kornau, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt 'Inklusive Beratung und Begleitung' an der Hochschule Hannover (HsH). Schwerpunkte: Inklusion/Exklusion, Systemische Organisationstheorien und -beratung, Empirische Sozialforschung. E-Mail: bastian.kornau@hs-hannover.de

Brigitte Kottmann, Dr. Grundschullehrerin, als Akademische Oberrätin tätig an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Schwerpunkte: Selektion und Bildungsbenachteiligung durch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf, Lernwerkstätten in der Lehrerausbildung, das Schülerhilfeprojekt „Schule für alle“, der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“. E-Mail: brigitte.kottmann@uni-bielefeld.de

Michael Lichtblau, Dr. phil. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Schwerpunkte: Inklusion in Kita und Schule, Interessentwicklung von Kindern, Transition Kita-Schule, Inklusive Förderdiagnostik. E-Mail: michael.lichtblau@ifs.uni-hannover.de

Bettina Lindmeier, Prof. Dr. phil. Professorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie an der Leibniz Universität Hannover. Institut für Sonderpädagogik. Schwerpunkte: Professionalisierung, Teilhabe behinderter Menschen/Inklusion, Berufliche Bildung und berufliche Integration behinderter Menschen. E-Mail: bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Dorothee Meyer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Schwerpunkte: Gruppenprozesse in inklusiven Kleingruppen: Ergebnisse "Gemeinsamer Seminare", persönliche Zukunftsplanung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

E-Mail: dorothee.meyer@ifs.uni-hannover.de

Jörg Mußmann, Dr. Professor an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Institut für Inklusive Pädagogik. Koordination der Forschungsstelle Sonderpädagogik, Sprache und Inklusion (fossi). Schwerpunkte: Inklusive Pädagogik, sprachliche Bildung und Förderung.

E-Mail: joerg.mussmann@ph-ooe.at

David Rott, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Schwerpunkte: Lehrer_innenbildung; Individuelle Förderung; Forschendes Lernen.

E-Mail: david.rott@uni-muenster.de

Florian Sander, Dozent an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW (Bielefeld); Doktorand an der Bielefeld Graduate School in History and Sociology (BGHS): Schwerpunkte u.a.: Soziologische Theorie, Politische Theorie, soziologische Sozialpsychologie und Familiensoziologie.

E-Mail: florian.sander@thoew.nrw.de

Ulrike Schildmann, Prof. Dr. TU Dortmund (i.R.). Fakultät Rehabilitationswissenschaft. Schwerpunkte: Frauen- und Geschlechterforschung in Rehabilitationswissenschaften und in Inklusiver Pädagogik; Intersektionalitätsforschung. E-Mail: ulrike.schildmann@tu-dortmund.de

Robert Schneider, Prof. Dr. Professor für Inklusionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Schwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Verschränkung Allgemeiner und Inklusiver Pädagogik, Theorie und Praxis der Inklusiven Schule. E-Mail: robert.schneider@phsalzburg.at

Irmtraud Schnell, Dr. Lehrbeauftragte am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte: Inklusion und Bildungspolitik, Inklusion und der vielfältige Bedarf an Veränderungen in Schulen und kulturministeriellen Strategien. E-Mail: I.Schnell@em.uni-frankfurt.de

René Schroeder, Lehrer für Sonderpädagogik und Lehrbeauftragter an der Universität Bielefeld. Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen. E-Mail: rene.schroeder@uni-bielefeld.de

Stephan Ullrich, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover in dem Projekt ‚Inklusive Beratung und Begleitung‘. Schwerpunkte: Inklusion/Exklusion, Systemische Organisationstheorien und -beratung, Systemtheorie. E-mail: stephan.ullrich@hs-hannover.de

Marcel Veber, Prof. Dr. Vertretungsprofessor an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Schwerpunkte: Lehrer_innenbildung, Inklusive Bildung. E-Mail: marcel.veber@uni-muenster.de

Katrin Velten, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld. Bereich: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen. Schwerpunkte: Transitions- und Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik. E-Mail: katrin.velten@uni-bielefeld.de

Michael Wrase, Prof. Dr. Professor an der Universität Hildesheim. Institut für Sozial-und Organisationspädagogik. Schwerpunkte: Sozial- und Bildungsrecht. E-Mail: michael.wrase@wzb.eu

Jana Zehle, Prof. Dr. Hochschule Hannover. Diakonie, Gesundheit und Soziales. Heilpädagogik und Inklusive Begleitung. E-Mail: jana.zehle@hs-hannover.de

Andreas Zick, Prof. Dr. Professor für Sozialisation und Konfliktforschung an der Universität Bielefeld, Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. E-Mail: zick.ikg@uni-bielefeld.de

Vor dem Hintergrund der primär leistungsbezogenen gesellschaftlichen Verhältnisse stellt sich die Frage, ob und wie Inklusion und inklusives pädagogisches Handeln denkbar ist, begründet und umgesetzt werden kann.

Darauf beziehend umfassen die Beiträge des vorliegenden Bandes politische Einwände und theoretische Zugänge. Inwieweit erzeugt die Idee von Inklusion Widersprüche? Welche Bedeutung haben Theorien von Gleichheit und Differenz unter der Prämisse ‚Inklusion‘? Darüber hinaus werden professionsbezogene Perspektiven erörtert. Wie lassen sich pädagogische Settings und Übergänge gestalten? Und wie können Lehrkräfte für professionelles Handeln in einem Antinomien konstituierenden System ausgebildet werden? Die Beiträge geben einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand in der deutschsprachigen Integrations-/Inklusionsforschung.

Der zweite Band: „Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung“ wirft einen vertiefenden Blick auf die Herausforderungen und Chancen eines inklusiven Schulsystems.

Die Herausgeber_innen

Birgit Lütje-Klose, Dr. phil., Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Mai-Anh Boger, Dipl.- Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Benedikt Hopmann, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Phillip Neumann, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

